Խ. ԱԲՈՎՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ ՀԱՅԿԱԿԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ
АРМЯНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ Х. АБОВЯНА
ARMENIAN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY AFTER KH. ABOVYAN

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐ

ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

MAIN ISSUES OF PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Միջբուհական կոնսորցիումի գիտական հանդես
Научное периодическое издание межвузовского консорциума
Scientific periodical of interuniversity consortium



2

2012

Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան
Армянский государственный педагогический университет им. Хачатура Абовяна
Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐ

Միջբուհական կոնսորցիումի գիտական հանդես

ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

•

MAIN ISSUES OF PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Научное периодическое издание межвузовского консорциума
Scientific Periodical of Interuniversity consortium

2

ԵՐԵՎԱՆ – 2012

«Մանկավարժության և հոգեբանության հիմնախնդիրներ» գիտական հանդեսը տպագրվում է
«Միջբուհական կոնսորցիում» հիմնադրամի միջոցներով

ՀՏԴ 37.01:159.9
ԳՄԴ 74+88
Մ 261

Երաշխավորվել է տպագրության միջբուհական կոնսորցիումի բուհերի ռեկտորների խորհրդի և Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի գիտական խորհրդի կողմից

Մ 261 Մանկավարժության և հոգեբանության հիմնախնդիրներ. — Եր.: Զանգակ, 2012.— 176 էջ:

ԳՄԴ 74+88

ISSN 1829–1295




–Միջբուհական կոնսորցիումի «Մանկավարժության և հոգեբանության հիմնախնդիրներ» գիտական հանդեսը միտված է նպաստելու Հայաստանի Հանրապետությունում բարձրագույն մանկավարժական կրթական համակարգի բարելավմանը և առաջընթացին: Պարբերականում կզետեղվեն գիտատեսական և գիտամեթոդական բնույթի հոդվածներ, որոնք կօժանդակեն մանկավարժության և հոգեբանության բնագավառների առջև ծառացած խնդիրների լուծմանը, կրթության կառավարման հիմնախնդիրների լուսաբանմանը, համաշխարհային փորձի ուսումնասիրմանը և միջազգային կրթական գործընթացների առաջադրած դրույթների համակարգված և միասնական ներդրմանը:

Գիտական հանդեսը նախատեսված է մանկավարժների, հոգեբանների, բարձրագույն կրթության համակարգում աշխատողների և առհասարակ մանկավարժա-հոգեբանական գիտությունների զարգացմամբ շահագրգիռ յուրաքանչյուրի համար:

Научное периодическое издание межвузовского консорциума «Проблемы педагогики и психологии» призвано способствовать развитию и совершенствованию педагогической образовательной системы в Республике Армения. В издании представлены научно–теоретические и научно–методические статьи, способствующие решению насущных задач педагогики и психологии, освещающие основные проблемы управления образовательным процессом, изучающие международный опыт в сфере образования и направленные на практическое внедрение результатов объединенного и систематизированного образовательного процесса.

Издание предназначено для педагогов, психологов, работников высшей школы и всех тех, кого интересуют вопросы развития педагогической и психологической мысли.

The scientific periodical of interuniversity consortium " Main Issues of Pedagogy and Psychology" is aimed to contribute the improvement and progress of higher pedagogical educational system in the Republic of Armenia. The periodical includes articles on scientific – theoretical and scientific-methodological content which will support to solve the problems existing in the spheres of pedagogy and psychology, to reveal main issues on education Management, to study the Worldwide practice and to promote systemized and joint implementation of objectives proposed by International Educational Activities.

The scientific periodical is for pedagogues, psychologists, higher educational staff and for anyone who is interested in the development of pedagogical – psychological sciences.

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENT

ՏՆՏԵՍԱԿԱՆ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄՆԵՐ ԵՎ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՄԵՆԵՋՄԵՆԹ
ЭКОНОМИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ И МЕНЕДЖМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ
ECONOMIC DEVELOPMENTS AND EDUCATION MANAGEMENT

❖ ❖ ❖

ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԵՎ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈԴԻԿԱ
МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ
METHODS OF TEACHING AND EDUCATION

❖ ❖ ❖

ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԵՎ ԿԻՐԱՌԱԿԱՆ ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ПРИКЛАДНАЯ ПСИХОЛОГИЯ
DEVELOPMENTAL AND APPLIED PSYCHOLOGY

❖ ❖ ❖

ԼԵԶՎԻ ԵՎ ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ ՊԱՏՄՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ՏԵՍՈՒԹՅՈՒՆ
ИСТОРИЯ И ТЕОРИЯ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ
THEORY AND HISTORY OF LANGUAGE AND CULTURE

❖ ❖ ❖

ԳԻՏՆԱԿԱՆԻ ՄՏՈՐՈՒՄՆԵՐ
РАЗМЫШЛЕНИЯ УЧЕНОГО
SCIENTISTS' CONCERNS

❖ ❖ ❖

ԳԻՏԱԿԱՆ ՕՐԱՑՈՒՅՑ
НАУЧНЫЙ КАЛЕНДАРЬ
SCIENTIFIC CALENDAR

ՏՆՏԵՍԱԿԱՆ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄՆԵՐ ԵՎ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՄԵՆԵՋՄԵՆԹ

AMANDA CHARLOTTE BESNER
University of North Texas

IDENTIFYING LEARN UNITS IN A NATURALISTIC TRAINING PROGRAM FOR CHILDREN WITH AUTISM AND THEIR FAMILIES

UDC 376

The article reveals the importance of learn units in the training programs organized for autistic children and their families. Introduction of learn units– i.e., units of measurement that simultaneously track the occurrence of antecedents, behaviors, and consequences, meets the target of successful interaction between student and teacher. Some details are provided about eco–behavioral approach of teaching and its beneficial impact both on children and their parents.

Key words and expressions: learn unit, naturalistic training program, echo–behavioral approach, Autism Spectrum Disorder, Family Connections Project.

The purpose of teaching is to produce meaningful skill acquisition. Stated in behavioral terms, the point of education is that, "a teacher arranges contingencies under which the student acquires behavior which will be useful to him under other contingencies later on" (Skinner, 1974, p.184). The definition offered by Skinner implies that teaching is a responsive interaction between teacher and student that results in meaningful outcomes. Therefore, a primary measure of "teaching behavior" would need to include both teacher and student behavior.

Many researchers have attempted to develop a primary measure of teaching. These efforts began by focusing on intervening variables such as teacher personality and have in the last few decades moved toward more observable units such as "engaged" or "on task" (see Greer, 1991). Since the early 1980s there have been two major lines of research focusing on the development of a method to measure teaching. These lines of research are based on the concepts of observable units and the idea that teaching is a responsive interaction between teacher and student. The two most prominent approaches include viewing the teaching interaction in terms of "opportunity to respond" and "learn units." Each will be described here in some detail.

Opportunity to Respond

The Juniper Gardens Children's Project utilizes an eco–behavioral approach to measuring teaching. Among other features, the eco–behavioral approach emphasizes the role antecedents' play in the acquisition and maintenance of behavior (Greenwood, Delquadri, & Hall, 1984). The Code for Instructional Structure and Student Academic Response (CISSAR) (Greenwood, & Delquadri, 1988) was developed as a means for recording individual student behavior and temporally related environment events. The system primarily addresses questions concerning classroom instruction and student academic responses (Greenwood, & Delquadri, 1988).

Greenwood, Delquadri, & Hall (1984) define opportunity to respond as "the interaction between: (a) teacher formulated instructional antecedent stimuli (the materials presented, prompts, questions asked, signals to respond, etc.), and (b) their success in establishing the academic responding desired or implied by the materials." Care-giving, parenting, and instruction consist of the contingencies that opportunity to respond describes. (Greenwood, Hart, Walker, & Risley, 1994). This observation system and unit of measurement allow the determination of instructional contexts that either control or fail to control preferred student responses that occur as a result of the instructional contexts. Determining these effective instructional contexts would provide the opportunity to use empirical evidence when designing instruction (Greenwood, Delquadri, & Hall, 1984).

Initial studies using CISSAR indicated that both opportunities to respond and student responses were essential components of effective instruction (Greenwood, Delquadri, & Hall, 1984). There are two critical components of an opportunity to respond. The first component is an analysis of environmental antecedent events that are consistently correlated with student responses. They include instructional tactics such as presenting information, asking questions, and providing corrections. The second critical component is active student responding. Active student responding is critical because it confirms that an opportunity occurred. Active student responding can be defined as observable responses made in response to an instructional antecedent (Heward, 1994). This could include, but is not limited to, writing, oral reading, academic talk, and asking and answering questions (Greenwood, Delquadri, & Hall, 1984).

Results from studies using the CISSAR observation system indicate that students who receive more opportunities to respond not only respond more, but they give more correct responses thereby increasing the "effectiveness" of instruction. (Greenwood, Delquadri, & Hall, 1994; Greenwood, Dinwiddle, Terry, Wade, Stanley, Thibadeau, & Delquadri, 1984; Greenwood, 1991; Greenwood, Horton, & Utley, 2002)

Learn Units

At the Keller School, Greer and colleagues developed a system-wide application of behavior analysis to entire schools called CABAS ® (Comprehensive Application of Behavior Analysis to Schools) in order to increase rates of student achievement and improve the skills of teachers (Greer, 1997). CABAS ® uses a teacher training and observation procedure called the Teacher Performance Accuracy Measure (TPRA) (Ross, Singer-Dudek, & Greer, 2005). The TPRA allows measurement of teacher behaviors previously established as effective and the student correct and incorrect responses at the same time.

The learn unit is a unit of measurement that simultaneously tracks the occurrence of antecedents, behaviors, and consequences for both teachers and students during a teaching interaction (Greer, 1994). Learn units constantly change as a result of interactions between student and teacher (Bahadourian, Tam, Greer, & Rousseau, 2006; Ingham & Greer, 1992) and are unique in that they incorporate interlocking three-term contingencies for both student and teacher (Greer, 1994). The interlocking component of the learn units means that the behavior of the student affects the behavior of the teacher and that the behavior of the teacher affects the behavior of the student. The current or past performance of the student controls the teacher presented instructional antecedents. This teacher presentation then sets the occasion for a student response which controls the consequence provided by the teacher (Greer, 1994). The behavior of the teacher is measured by the accuracy of the learn unit presentations and the behavior of the student is measured by their response to the learn unit presentations (Greer, 2008). It is noteworthy that no distinction in the measurement unit is made between correct and incorrect student responses within the learn unit.

For example, student attending behavior is an SD for the teacher to present an instructional stimulus. The presentation of the instructional stimulus is the teacher's response to the previous SD (student attending) and an SD for the student to respond. The student response functions as a consequence for the previous teacher response (presentation of an instructional stimulus) and as an SD for the next teacher behavior, the responsive consequence for the student's response (Greer, 2002).

Greer (2008) states that according to research, there are six critical components to a learn unit that must be present for a learn unit to be effective. These components include an unambiguous antecedent presentation (Albers & Greer, 1991), opportunities for students to respond (Greenwood, Hart, Walker, & Risley, 1994; Heward, 1994), andresponsive consequences for student responses (Albers & Greer, 1991; Greenwood, Hart, Walker, Risley, 1994) including corrections and reinforcement operations (Albers & Greer, 1991; Ingham & Greer, 1992), and the students observation of the SD during correction procedures. Greer and colleagues emphasize that fast and frequent presentations of learn units will result in correct student responses and achieved objectives (Ingham & Greer, 1992; Greer, McCorkle, & Williams, 1989; Selinski, Greer, & Lodhi, 1991).

Results from studies using CABAS ® and the TPRA observation procedure demonstrate that there is a positive relationship between the number of teacher-presented learn units and the achievement of student goals (Greer, McCorkle, & Williams, 1989; Albers & Greer, 1991; Lam, & Greer, 1991; Selinske, Greer, & Lodhi, 1991; Ingham & Greer, 1992; Bahadourian, Tam, Greer, & Rousseau, 2006). For example, Selinke, Greer, & Lodhi (1991) applied CABAS ® in a school for children with multiple disabilities and collected data for two years. Their analysis revealed an increased number of trials taught, correct trials, and achieved student objectives after CABAS ® and the TPRA package were implemented. Follow-up data showed that these results were maintained and that the package was socially valid one year later.

According to Greer (1994), there are also at least four different types of learn units. A learn unit may be learner-controlled such as with a programmed textbook. Learners go through the material at their own pace and are presented with learn units at a rate they control. A learn unit can also be controlled by a teacher such as massed or dispersed learn units. Massed learn units occur when they are teacher-presented repeatedly to one student and dispersed learn units occur when a teacher alternates between subject matter or students. The fourth type of possible learn units are captured or incidental learn units. These "learn units for targeted objectives are captured in natural settings or settings that are created to stimulate natural ones" (Greer, 1994, p. 168), however, Greer points out that captured learn units are often difficult to record (1994).

Benefits, Autism, and Parent Training

Certainly, a primary measure of education is beneficial for a number of reasons. The development of a primary measure "would lead to better research, better teacher training, more accurate measures of teacher and school effectiveness, and ways to determine the cost and benefits of educations" (Greer, 1994, p.161). In order for education to be effective, it is critical that the time spent learning be maximized. This means increasing the number of correct student responses in the least amount of time (Bahadourian, Tam, Greer, & Rousseau, 2006). In general, the development of a measure of education is important because it will allow teachers

to ensure that students are achieving their goals in a timely, effective manner. It will also allow administrators to ensure that teachers are providing the critical components of instruction, antecedent stimuli and responsive consequences.

For children who have, or are at risk for, developmental delays such as autism, maximizing learning time and positive outcomes are especially important. Research has shown for children with autism that every moment of intervention is critical and should be spent effectively (Green, 1996). For example, the children in the intensive behavior analytic treatment (IBT) group from the Howard et al. (2005) comparison study "had 50–100 learning opportunities per hour presented via discrete trial, incidental teaching, and other behavior analytic procedures" (Howard, et al., 2005, p.366). Results from this study showed that the children in the IBT group outperformed the children from the other groups on almost all follow–up measures (Howard, et al., 2005). The substantial number of learning opportunities was offered as a possible variable that accounts for the marked and startling differences between the experimental groups.

Although the reason is unclear, more children than ever are being diagnosed with some form of autism spectrum disorder (Center for Disease Control and Prevention). For many families affected by autism, existing services are not sufficient to maintain the intensive ongoing support that is needed (e.g. Marcus, Kunce, & Schopler, 2005; Symon, 2005). Parent training is one means of enhancing the quality of interventions available to families affected by autism. Research shows that parent training is an effective means of supplementing the quantity and availability of interventions for children with autism (e.g. Alpert, & Kaiser, 1992; Schreibman, & Koegel, R.L., 2005; McClannahan, Krantz, & McGee, 1982; Laski, Charlop, & Schreibman, 1988; Lovaas, 1987). Research also indicates that parents have been successfully taught intervention techniques that allowed them to effectively teach their children a variety of skills (e.g. Ingersoll, & Dvortcsak, 2006; Kaiser, Hancock, Nietfeld, 2000; McClannahan, Krantz, & McGee, 1982; Alpert, & Kaiser, 1992).

The proven benefits of using opportunity to respond and learn units indicates that these measures may be useful for parent training with children who have autism. It would provide the parent trainer a means of knowing if the parent had learned the desired skills of presenting antecedent instructional stimuli and responsive consequences. It would also provide a means of determining if the children were achieving their goals. However, research has focused on teachers and students in classroom settings. There is a lack of research utilizing these measurement systems with parents and their children with autism during naturalistic teaching interactions.

Ensuring parent and child goal achievement is important for several reasons. During early childhood parents are the primary change agents in the lives of their children. Parents interact with their children during all daily activities, including play and family routines. Research shows that interventions which occur in the natural environment of children are effective and functional (e.g. Kaiser, Hancock, & Nietfeld, 2000). Furthermore it has long been recognized that interventions with young children and their families can produce dramatic and important changes (Ramey & Ramey, 1998). Developing measures of learn units for both classroom and naturalistic teaching arrangements would be beneficial for both the evaluation of progress in individual children and families and also for the evaluation of comparative effects of various approaches to instructions and program development.

The Family Connections Project (FCP) is a naturalistic parent training program for families and their toddlers with autism designed to increase desirable parent and child interactions in the natural environment. A

major component of FCP is training the parent on how to teach specific skills to their child. Parents are taught to arrange learning opportunities, to provide responsive models, and to provide responsive consequences based on the responding of the child. This is similar to the majority of parent–training programs in that the program is designed to essentially teach the three–term contingency or learn unit. Therefore, the development of an observation system to measure both parent and child behavior would benefit the family and FCP.

The purpose of the current analysis was to evaluate the rates of learn units within the FCP training program to determine (1) if adapted learn unit definitions previously described in the literature can be reliably extended to a naturalistic parent training program and (2) if an increased number of learn units correlate with increased child responding and attainment of child and family goals.

METHOD

Participants

A total of four parent–child dyads participated in this study. The children were all between the ages of 14 and 25 months. Three of the children were male and one was female. All children were independently diagnosed with a form of Autism Spectrum Disorder. All Parents were all between the ages of 32 and 36 years old. In addition to the parent–child dyads, four parent trainers also participated in the study. The parent trainers included the director of the Family Connections Project and three female graduate students.

Setting and Materials

All parent–child dyads attended sessions two times a week at the University of North Texas in the Family Connections Project (FCP) playroom. The playroom was 12.4 ft. by 8.8 ft. and decorated in a manner intended to create a natural, comfortable play environment for the parent and the child. The room contained colorful carpet, a variety of pillows, child–orientated decorations, a large cabinet filled with toys, a child–size table and chairs, a book shelf with books and toys, and a mini DVD player. Several empty shelves and clear magazine holders were mounted to the wall above child reach but within a child's field of vision. There were a variety of toys appropriate for toddlers made available to parents throughout the duration of the session. One wall of the playroom contained a 4.8 ft. by 3.9 ft. two–way mirror used for observation.

Assessments were also conducted in the home of each parent–child dyad. Each of the children lived in an apartment or in a one–family dwelling in a middle class neighborhood. Each home had a variety of play spaces and age–appropriate toys.

Recording materials used during the study included an 8mm Sony Mini DV Handycam digital camera, Sony 60–minute cassette tapes, recordable CDs, USB drives, lap top computers, timers, data sheets, and pencils. The digital camera was used to tape assessments both at home and in the playroom. The lap top computers were used to transfer the videos from the cassette tapes to the CDs. The recordable CDs and USB drives were used to make multiple copies of the assessment videos for data collection. During data collection, observers used the lap top computers to watch the assessment while recording data, using the timers, data sheets, and pencils.

Procedures

The FCP program consisted of an intake interview, assessment procedures, parent training across parent and child skills, and a transition meeting. Video assessments were conducted in the home of each family and in the FCP playroom. However, all training was conducted in the FCP playroom. During the intake interview, the family met with the supervisor and parent trainer to discuss

goals for the intervention. Goals were chosen based on baseline assessments and the individual preferences of each family and were guided by research addressing the needs of preschoolers and toddlers with autism (e.g. Alpert & Kaiser, 1992; Koegel, et al., 1987; Hart & Risley, 1975; McGee, Morrier, & Daly, 1999; Noonan & McCormick, 2006; Schreibman & Koegel, 2005; Symon, 2005; Warren, Yoder, Gazdag, Kim, & Jones, 1993). In order to provide the parents with a context for goal selection the parent trainer reviewed the FCP scope and sequence guide (see Appendix C) with them. The FCP scope and sequence guide lists master goal domains such as communication and social skills. The guide also provides a series of possible component skills for each of those goal domains.

All sessions began with an assessment, during which the parent was encouraged to access any of the materials and toys located within the playroom. At the onset of the assessment before the timer began, the parent was instructed to interact with their child in a typical manner. This could include, but was not limited to, playing a game, watching a video, eating a snack, or tickling. The parent trainer did not interact with the parent or child during the assessment period. The assessment began when the parent trainer and data analyst left the playroom and the video assessor started recording. The video assessor started a timer at the beginning of the assessment and turned it off at the end of the assessment.

Initial sessions were conducted in order to assess the current skill level of the parent and child before training. These initial sessions consisted of at least one assessment and rapport building between the parent trainer, data analyst, and the parent and child. Each initial session was one hour long. After the assessment was complete, the parent trainer and data analyst re–entered the playroom. During initial sessions, no feedback was given to the parent about the assessment; instead each initial session was spent with the parent trainer and data analyst building rapport with the parent and child. This could include, but is not limited to, engaging in preferred activities with the child or discussing daily life with the parent.

Each parent training session was also one–hour long. During training phases the parent trainer and data analyst re–entered the playroom after the assessment and provided the parent with verbal feedback, reviewing current graphs from the assessments. Performance benchmarks were determined according to the specific child goals and individual reinforcer preferences. The performance benchmarks were generally between two and three responses per minute. For the rest of each training session the parent trainer provided a combination of opportunities, verbal instructions, models, and feedback to the parent. The training sessions could also include the parent trainer providing specific verbal instructions, and a rationale for the current procedures.

Each training session focused on teaching the parent the steps necessary to be successful in teaching a specific skill to their child. For example, if communicative attending was the first child goal, the parent trainer would begin by providing a description of the behavior and the procedure and model for the parent. During the modeling, the parent trainer would demonstrate how to shape communicative attending by providing differential reinforcement contingent on the child responding. At first the parent trainer would provide access to the reinforcer when the child turned his head in the direction of the trainer when access to the reinforcer was removed. Gradually, the parent trainer would provide access to the reinforcer for closer and closer approximations to the target skill of looking at the trainer to gain access to a reinforcer. The parent trainer would then observe the parent working with the child on the same skill and provide immediate verbal feedback to the parent. The parent may have also received the graphs from data collected during the assessment on both his or her behavior and the child's. In addition, data from the assessments was graphed, and decisions were made about the intervention based on these graphs and direct observation.

Measures

The observer began recording in the first upper left hand cell of the grid. Once the parent either creates (*creat*) or capitalizes (*capt*) on an event in the environment, the data collector would record the minute and then circle either *creat* or *capt* depending on what the parent did. The data collector would then record whether or not the parent provided a responsive model by circling either *M+* for a responsive model or *M–* for a non–responsive model. Then the child behavior is recorded. The child specific goals are listed in column called *child response*. If the child responded with communicative attending, the data collector would circle *ca*. If the child responded with a gestural request, the data collector would circle *gr* and if the child responded with a vocal request, the data collector would circle *vr*. If the child either did not respond or responded with a behavior not included in child–specific goals, the data collector would circle *other*. A *C+* would be circled if the parent provided a responsive consequence and *C–* would be circled if the parent provided an unresponsive consequence. If the parent provides no consequence for the child behavior then *N* is circled. Finally, *E+* is circle when, after delivering the consequence, the parent expands on what the child was doing. If after the child responds the parent does not provide an expansion, then *E–* is circled.

Data Collection Procedures

All data were collected by graduate students enrolled at the University of North Texas in the Department of Behavior Analysis as part of an ongoing research project. The three data collectors were all female between 23 and 27 years of age. Before data collection began, each data collector was given a copy of the observation code which contained definitions, examples, and non–examples for all the behaviors that were to be recorded. Training for the data collectors consisted of watching video clips, discussing examples and non–examples of each behavior for all parent–child dyads that participated in the study, and practicing recording behavior on the appropriate data sheet with the FCP parent trainer.

Learn Unit and Successful Learn Unit Calculations

The purpose of the present analysis was to expand definitions from previous literature to measure opportunity to respond and learn units in a naturalistic parent training and to compare child goal progress to the occurrence of learn units and teach units. Learn units and successful learn units were not the analytic unit used to make decisions during the parent training program. This was a reanalysis. The addition of the successful learn unit was made in order to discriminate between correct and incorrect child responding. The calculations for learn units consisted of counting each opportunity the child had to respond, if delivered, a responsive model, and delivery of a responsive consequence (Greenwood, Hart, Walker, & Risley, 1994; Greer, 1994). This means that every completed line on the data sheet is counted as a teach unit. A successful learn unit consists of an opportunity to respond, if delivered, a responsive model, a correct or target approximation to the current child goal response, and delivery of a responsive consequence (Greenwood, Hart, Walker, & Risley, 1994; Greer, 1994). This means that each line on the data sheet where the child responds correctly is counted as a Learn Unit.

Article submission date 19. 03. 2012

REFERENCES

1. **Ala'i-Rosales, S., Laino, K., Besner, A.C., Broome, J., Zeug, N.M., Ewing, S., Rosales-Ruiz, J.** (in preparation). Dancing with my baby: Direct and collateral effects of a parent-toddler intervention program.
2. **Ibers, A. E. & Greer, R. D.** (1991). Is the three-term contingency trial a predictor of effective instruction? Journal of Behavioral Education, 3, 337-354.
3. **Alpert, C. L., & Kaiser, A. P.** (1992). Training parents as milieu language teachers. Journal of Early Intervention, 16, 31-52.
4. **Bahadourian, A. R., Tam, K. Y., Greer, R. D., & Rousseau, M. K.** (2006). The effects of learn units on student performance in two college courses. International Journal of Behavior Consultation and Therapy, 2, 246-264.
5. Center for Disease Control and Prevention. (2007). Frequently asked questions - Prevalence. Retrieved January 29, 2008, from www.cdc.gov
6. **Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L.** (2007). Applied behavior analysis. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
7. **Green, G.** (1996). Early behavioral intervention for autism: What does research tell us? In C. Maurice (Ed.). **G. Green, & S. Luce** (Co-Eds.), Behavioral intervention for young children with autism: A manual for parents and professionals (pp. 29–44). Austin, TX: PRO-ED.
8. **Greenwood, C. R., Delquadri, J. C., & Hall, V. R.** (1984). Opportunity to respond and student academic performance. In W. Herward, T. Heron, D. Hill, & J. Trap-Porter (Eds.), Behavior analysis in education (pp.58–88). Columbus, OH: Charles E. Merrill.
9. **Greenwood, C. R., Dinwiddie, G., Terry, B., Wade, L., Stanley, S. O., Thibadeau, S., & Delquadri, J. C.** (1984). Teacher- versus peer-mediated instruction: An ecobehavioral analysis of achievement outcomes. Journal of Applied Behavior Analysis, 17, 521-538.
10. **Greenwood, C. R., & Delquadri, J. C.** (1988). Code for instructional structure and student academic response. In M. Hersen, & A.S. Bellack (Eds.), Dictionary of behavioral assessment techniques (pp. 120–122). Elmsford, NY: Pergamon Press, Inc.
11. **Greenwood, C. R., Hart, B., Walker, D. I., & Risley, T.** (1994). The opportunity to respond and academic performance revisited: A behavioral theory of developmental retardation. In R. Gardener III, D.M. Sainato, J.O. Cooper, T.E. Heron, W.L. Heward, J.W. Eshleman, & T.A. Grossi (Eds.), Behavior analysis in education: Focus on measurably superior instruction (pp. 213–233). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
12. **Greenwood, C.R., Horton, B.T., & Utley, C.A.** (2002). Academic engagement: Current perspectives on research and practice. School Psychology Review, 31, 328–349.
13. **Greenwood, C.R.** (1991). Longitudinal analysis of time, engagement, and achievement in at-risk versus non-risk students. Exceptional Children, 57, 521-535.
14. **Greer, R.D., McCorkle, Williams.** (1989). A sustained analysis of the behaviors of schooling. Behavioral Residential Treatment, 4, 113-141.
15. **Greer, R.D., & McDonough, S.H.** (1999). Is the learn unit a fundamental measure of pedagogy? Behavior Analyst, 22, 5-16.
16. **Greer, R.D.** (1994). The measure of a teacher. In R. Gardener III, D.M. Sainato, J.O. Cooper, T.E. Heron, W.L. Heward, J.W. Eshleman, & T.A. Grossi (Eds.), Behavior analysis in education: Focus on measurably superior instruction (pp. 161-171). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
17. **Greer, R.D.** (1997). The comprehensive applications of behavior analysis to schooling (CABAS ®). Behavior and Social Issues, 7, 59–63.
18. **Greer, R.D.** (2002). Designing teaching strategies. San Diego, CA: Elsevier Science.
19. **Greer, R.D., & Ross, D.E.** (2008). Verbal behavior analysis: Inducing and expanding new verbal capabilities in children with language delays. Boston, MA: Pearson Education, Inc.
20. **Hart, B.M., & Risley, T.R.** (1975). Incidental teaching of language in the preschool. Journal of Applied Behavior Analysis, 8, 411-420.
21. **Heward, W.L.** (1994). Three "low-tech" strategies for increasing the frequency of active student response during group instruction. In R. Gardener III, D.M. Sainato, J.O. Cooper, T.E. Heron, W.L. Heward, J.W. Eshleman, & T.A. Grossi (Eds.), Behavior analysis in education: Focus on measurably superior instruction (pp. 283–316). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

22. **Howard, J.S., Sparkman, C.R., Cohen, H.G., Green, G., & Stanislaw, H.** (2005). A comparison of intensive behavior analytic and eclectic treatments for young children with autism. Research in Developmental Disabilities, 26, 359–383.
23. **Ingersoll, B., & Dvortcsak, A.** (2006). Including parent training in the early childhood special education curriculum for children with autism spectrum disorders. Journal of Positive Behavior Interventions, 8, 79–87.
24. **Ingham, P., & Greer, R.D.** (1992). Changes in student and teacher responses in observed and generalized settings as a function of supervisor observations. Journal of Applied Behavior Analysis, 25, 153–164.
25. **Kaiser, A.P., Hancock, T.B., Nietfeld, J.P.** (2000). The effects of parent-implemented enhanced milieu teaching on the social communication of children who have autism. Early Education and Development, 11, 423–444.
26. **Kazdin, A.E.** (1973). Methodological and assessment considerations in evaluating reinforcement programs in applied settings. Journal of Applied Behavior Analysis, 6, 517–531.
27. **Koegel, R.L., & Koegel, L.K.**,(1987). A natural language teaching paradigm for nonverbal autistic children. Journal of Autism and Developmental Disorders, 17, 187–200.
28. **Lamm, N., & Greer, R.D.** (1991). A systematic replication and a comprehensive analysis of CABAS ®. Journal of Behavioral Education, 1, 427–444.
29. **Laski, K.E., Charlop, M.H., & Schreibman, L.** (1988). Training parents to use the natural-language paradigm to increase their autistic children's speech. Journal of Applied Behavior Analysis, 21, 391–400.
30. **Lovaas, O. I.** (1987). Behavioral treatment and normal education and intellectual functioning in young autistic children. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55, 3–9.
31. **Marcus, L.M., Kunce, L.J., & Schopler, E.** (2005). Working with families. In F.R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, & D. Cohen (Eds.), Handbook of autism and pervasive developmental disorders, Vol. 2: Assessments, interventions, and policy (pp. 1055–1086). Hoboken, NY: **John Wiley & Sons** Inc.
32. **McClannahan, L., Krantz, P., & McGee, G.** (1982). Parents as therapists for autistic children. A model for effective parent training. Analysis and Intervention in Developmental Disabilities, 2, 223–252.
33. **McGee, G.G., Morrier, M.J., & Daly, T.** (1999). An incidental teaching approach to early intervention for toddlers with autism. Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 24, 133–146.
34. **Noonan, M.J., & McCormick, L.** (1993). Early intervention in natural environments: Methods and procedures. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Co.
35. **Ramey, C.T., & Ramey, S.L.** (1998). Early intervention and early experience. American Psychologist, 53, 109–120.
36. **Ross, D.E., Singer-Dudek, J., & Greer, R.D.** (2005). The Teacher Performance Rate and Accuracy Scale (TPRA). Education and Training in Developmental Disabilities, 40, 411–423.
37. **Schreibman, L., & Koegel, R.L.** (2005). Training for parents of children with autism: Pivotal responses, generalization, and individualization of interventions. In E. Hibbs, & P.S. Jensen (Eds.), Psychosocial treatments for child and adolescents disorders: Empirically based strategies for clinical practice (2nd ed.). (pp. 605–631). Washington D.C.: American Psychological Association.
38. **Selinske, J.E., Greer, R.D., & Lodhi, S.** (1991). A functional analysis of the comprehensive application of behavior analysis to schooling. Journal of Applied Behavior Analysis, 24, 107–117.
39. **Skinner, B.F.** (1974). About behaviorism. New York, NY: Alfred A. Knopf.
40. **Symon, J.** (2005). Expanding interventions for children with autism: Parents as trainers. Journal of Positive Behavior Interventions, 7, 159–173.
41. **Warren, S.F., Yoder, P.J., Gazdag, G.E., K.K.**, et al. (1993). Facilitating prelinguistic communication skills in young child with developmental delay. Journal of Speech & Hearing Research, 36, 83–97.

ՆԱՏՈՒՐԱԼԻՍՏԱԿԱՆ ԹՐԵՅՆԻՆԳՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ՄԻԱՎՈՐՆԵՐԻ ԲՆՈՐՈՇՈՒՄԸ ԱՈՒՏԻԶՄՈՎ ՏԱՌԱՊՈՂ ԵՐԵԽԱՆԵՐԻ ԵՎ ՆՐԱՆՑ ԸՆՏԱՆԻՔՆԵՐԻ ՀԱՄԱՐ

ԱՄԱՆԴԱ ՇԱՌԼՈՏ ԲԵՄՆԵՐ

Հյուսիսային Տեխասի համալսարան

Հոդվածում վեր Է հանվում աուտիզմով տառապող երեխաների և նրանց ընտանիքների համար կազմակերպվող պարապմունքների ընթացքում ուսումնական միավորների կիրառման կարևորությունը: Ուսումնական միավորների՝ որպես ուսումնական գործընթացում կիրառվող կարևորագույն չափորոշիչների ներդրումը շահեկան է և՛ ուսուցիչների, և՛ սովորողների համար այն առումով, որ արդյունքում երկու կողմերն էլ կարողանում են առավելագույնս կիրառել իրենց հնարավորությունները: Հոդվածում ուսումնասիրվում է նաև ուսուցման էկո-վարքագծային մոտեցման դրական ազդեցությունը երեխաների և նրանց ծնողների վրա:

Հոդվածի ներկայացման ամսաթիվը՝ 19.03.2012

ОПРЕДЕЛЕНИЕ УЧЕБНЫХ ЕДИНИЦ В РАМКАХ ПРОГРАММЫ НАТУРАЛИСТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ СТРАДАЮЩИХ АУТИЗМОМ И ИХ СЕМЕЙ

АМАНДА ШАРЛОТТА БЕССНЕР

Университет Северного Техаса

В статье показана важность применения учебных единиц во время занятий для, страдающих аутизмом детей и их семей. Внедрение учебных единиц (единиц измерения, которые одновременно следят за проявлениями причин, поступков и следствий), способствует успешному взаимодействию ученика и учителя. Представлены некоторые детали эко–поведенческого подхода к обучению и его благотворному влиянию на детей и их родителей.

Дата представления статьи 19.03.2012

ԼԻԴԱ ՍԱՀԱԿՅԱՆ

Մխիթար Հերացու անվան Երևանի պետական բժշկական համալսարանի դեղագիտական քիմիայի ամբիոնի վարիչ, մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր

ԿՐԹԱԿԱՆ ԿՈՄՊԵՏԵՆՑԻԱՆԵՐԻ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐԸ

ՀՏԴ 371

Հոդվածը վերաբերում է մանկավարժների մասնագիտական կոմպետենտության ուսումնասիրություններին, որը հիմնված է գիտական գրականության վերլուծության և մանկավարժական սեփական փորձի վրա:

Հանգուցային բառեր և արտահայտություններ ՝ տրանսֆորմացիա, մանկավարժների մասնագիտական կոմպետենտություն, գիտելիք, անձնային որակներ:

Մարդկությունն այսօր ենթարկվում է մի շարք խորը տրանսֆորմացիաների, որոնք լրիվ փոխում են քաղաքակրթության նկարագիրը, ինչը կապված է շարժուն անցումով ինդուստրիալ հասարակությունից տեղեկատվական հասարակության, որում գիտելիքների ստեղծման ու տարածման գործընթացները դառնում են առանցքային: Այդ գործընթացները մեծ չափով հենված են կրթական համակարգի զարգացման վրա: Կրթության բովանդակությունը կրթական համակարգի կարևորագույն բաղադրիչն է և համապատասխանորեն պլանավորված փոփոխությունների գլխավոր նպատակը:

Կրթության արդյունքները կախված են այն պարադիգմից, որի շրջանակներում դիտարկվում է կրթությունը, նրա գլխավոր նպատակները: Հայկական հոգեբանությունում և մանկավարժությունում բավականին խորը մշակված է կրթության գործունեության պարադիգման, որի նպատակը սովորողի անձի զարգացումն է:

Ժամանակակից մարդուն այժմ բավարար չեն միայն առարկայական գիտելիքները, նրանց անհրաժեշտ են նաև մետաառարկայական գիտելիքներ և ունակություններ: Մարդը, ով օժտված է իրականացնելու բարդ մշակույթաըմբռնողական գործողություններ, պետք է կարողանա պատասխանել հետևյալ հարցերին. «Ի՞նչ եմ ես ուզում», «Ի՞նչ եմ ես կարող», «Ո՞վ եմ ես» [3].

Գիտելիքն արժեքավոր է, երբ կիրառելի է ու ընկալված հիմնավորապես: Կրթության բնագավառի մասնագետները երկար են բանավիճել. ի՞նչն է առավել արժեքավոր՝ փաստերի իմացությո՞ւնը, թե՞ գործնական և հայեցակարգային գիտելիքները:

Նրանք, ովքեր պնդում են փաստային գիտելիքների առավել կարևորությունը, սովորաբար համոզված են, որ գոյություն ունի փաստերի որոշակի համախումբ, որոնց պատշաճ իմացությունը կարող է աշակերտին նախապատրաստել՝ որպես հասարակական համակարգի լիարժեք անդամ: Մյուսները պնդում են, որ հայեցակարգային գիտելիքներն ու կիրառական փորձառությունն առավել կարևոր են, այսինքն՝ համարում են, թե մերկ փաստերի իմացությունն ամենևին բավարար չէ նշված նպատակին հասնելու համար: Գիտելիքն ինքնին որևէ արժեք է ձեռք բերում միայն այն դեպքում, երբ կիրառելի է, ընկալվում է հիմնավորապես և կարող է գործնականորեն, ստեղծագործաբար և քննադատաբար օգտագործվել:

Ոչ ոք կասկածի չի ենթարկում փաստերի իմացության կարևորությունը: Թեկուզ ամենօրյա, առևտրային գործերը հոգալու համար մարդ պետք է իսկա-

յական ծավալով գիտելիքներ ունենա: Այդուհանդերձ, պնդումը, թե գիտելիքների որոշակի քանակ, որն աշակերտին տրամադրելով՝ կարելի է նրան նախապատրաստել ապագայի համար, մեր՝ արագորեն փոխակերպվող աշխարհում սակավ հիմնավորված է թվում: Խիստ դժվար է որոշել, թե գիտելիքների ի՞նչ որոշակի ծավալ է անհրաժեշտ, եթե հաշվի առնենք, որ այսօրվա իմացության 100-ը կազմելու է 25 տարի հետո առկա իմացության միայն 10-15-ը: Ավելին՝ արագ ընդարձակվող այս իմացական դաշտը շուտով մատչելի է դառնալու բոլորին: Էլեկտրոնային հաղորդակցության համատարած մուտքը կյանք աշխարհի գրեթե բոլոր մշակութային օջախները, դպրոցները, տները տեղեկատվական կենտրոններ է դարձնում:

Փոփոխվող աշխարհում հաջողակ լինելու համար այսօրվա աշակերտներից տեղեկատվությունը տեսակավորելու, դրա կարևորությունն ու անկարևորությունը որոշելու հմտություն կպահանջվի: Նրանք պետք է կարողանան կողմնորոշվել, թե զանազան տեղեկություններ ինչպես են միմյանց հետ առնչվում: Նրանց պետք կլինի նոր գաղափարը համատեքստում տեղադրելու, անծանոթ հասկացության իմաստը գտնելու և չառնչվող կամ թյուր տեղեկությունը մերժելու կարողություն:

Աշակերտները պետք է կարողանան քննադատաբար, ստեղծագործաբար և արդյունավետ ձևերով իմաստավորել տեղեկատվության օվկիանոսում իրենց բաժին հասած հատվածը:

Ասվածից միանշանակ ակնհայտ է, որ ուսուցման կարևորագույն խնդիրներից է սովորողների մեջ դասերի ընթացքում ձեռք բերած գիտելիքների կիրառման կարողություններ՝ սովորողների կոմպետենցիա ձևավորելը:

Սովորողների կոմպետենտությունը՝ նրանց կողմից գիտելիքների կիրառման կարողության տիրապետման աստիճանը, թույլ է տալիս դատել ուսուցանվող նյութի յուրացման որակի մասին ու ղեկավարել ուսուցման գործընթացը:

Ընդհանուր ուսումնական ունակությունները, հմտությունները, գործունեության եղանակները, որոնք կազմում են կոմպետենցիայի հիմքը, խմբավորվում են զարգացման ենթակա համապատասխան անձնային որակների բլոկում [11,12].

- կոգնիտիվ (իմացական) որակներ՝ շրջակա աշխարհը զգալու, հարցեր տալու, երևույթների պատճառները փնտրելու, հարցերը հասկանալ չհասկանալը նշելու կարողություններ,
- կրեատիվ (ստեղծագործական) որակներ՝ ոգեշնչում, երևակայել, մտքի ճկունություն, կարեկից վերաբերմունք, զգայնություն հակասությունների նկատմամբ, մտքի ազատություն, զգացմունք, շարժում, քննադատություն, սեփական կարծիքի առկայություն և այլն,
- կազմակերպչական գործունեության որակներ (մեթոդաբանական)՝ ուսուցման նպատակները գիտակցելու և դրանք բացահայտելու կարողություն, նպատակադրման ունակություն և դրված նպատակին հասնելու կազմակերպում, հետադարձ մտածողություն (ռեֆլեքսիա), ինքնավերլուծություն և ինքնագնահատում,
- հաղորդակցային որակներ, պայմանավորված այլ մարդկանց, շրջակա աշխարհի օբյեկտների և տեղեկատվական հոսքի հետ փոխազդեցության անհրաժեշտությամբ, խմբում և կոլեկտիվում տարբեր սոցիալական դեր կատարելու, օգտագործելու ժամանակակից տեղեկոմունիկացիոն տեխնոլոգիաներ (էլեկտրոնային հասցե, համացանց և այլն),
- աշխարհահայացքային որակներ՝ աշակերտների հուզական արժեքային որակները, նրա ինքնաճանաչման, իր ուղով շարժվելու ընդունակությունը, ունակությունը որոշելու իր տեղը և դերը շրջապատող աշխարհում, ընտանիքում, կոլեկտիվում, պետությունում և այլն:

Անձնային կողմնորոշված կրթության իրականացման շրջանակներում կարևոր է կրթական կոմպետենցիայի գնահատման ունակությունը, որոնք վերաբերում են բացառապես աշակերտի անձին և դրսևորվում ու ստուգվում են համալիր գործողություններ կատարելիս: Նկարագրված իրավիճակում, ըստ էության, սկզբունքորեն փոխվում են կրթության նպատակները: Տեսական և հանրագիտական գիտելիքները, որոնք երկար ժամանակ եղել են կրթության գործընթացի հիմնական նպատակը, այժմ դառնում են միջոցներ [11]:

Այլ խոսքով, հայրենական դպրոցը կարիք ունի տեղաշարժի գիտելիքայինից կոմպետենտային մոտեցման: Կոմպետենտային մոտեցումը ուղղորդում է ուսումնական գործընթացի կառուցումը դեպի մտածված կրթության արդյունքներ. ի՞նչ պետք է իմանա և կարողանա սովորողը դպրոցից «դուրս գալիս»:

Կրթական պարադիգմի նման վերաուղղորդվածության միտումը ծագել է մինչև Բոլոնյան համաձայնագիրը և, ըստ երևույթին, օբյեկտիվ բնույթ ունի. դա մարտահրավեր է, որը նետում են սոցիալական և տնտեսական փոփոխությունները կրթական համակարգին: Այսպես, Լիսաբոնյան կոնվենցիան 1997 թ. ձևակերպել է միջազգային կրթության արդյունքների ճանաչման հայեցակարգ և առաջ է քաշել պահանջ ակադեմիական հանրությանը՝ մշակել բոլորի համար ընկալելի չափանիշներ:

Ավելի ուշ Բոլոնյան գործընթացում սկսեցին մշակվել նման չափանիշների տարբերակներ, և այդ նոր մեթոդաբանությունն ստացել է կոմպետենտային մոտեցում [6]:

Ուսուցչի կոմպետենտության մակարդակների չափանիշներն են՝

- պրոֆեսիոնալությունը.
- ստեղծագործումը.
- վարպետությունը.
- արդյունավետությունը.
- օպտիմալությունը.
- սեփական ձեռագիրը:

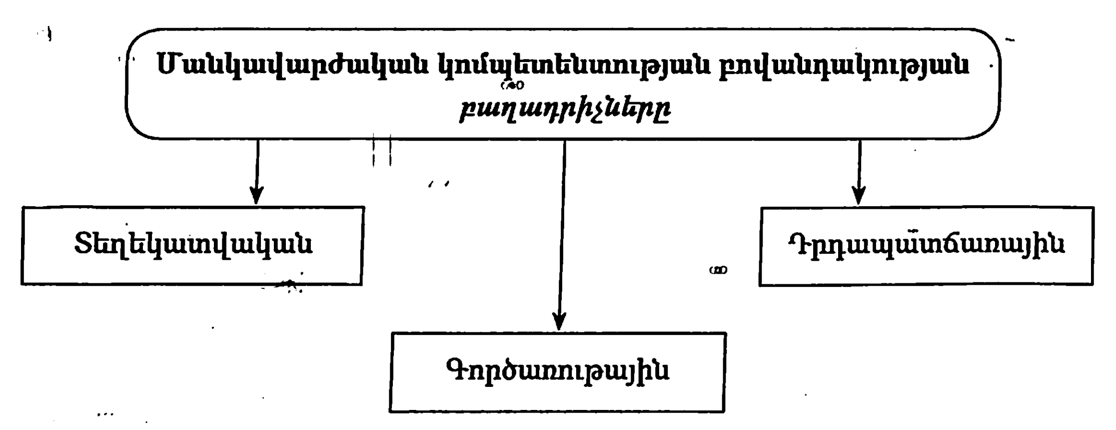
Սոցիալական ինստիտուտները տարբեր արագությամբ են արձագանքում քաղաքակրթության փոփոխություններին: Ներկայացնենք մոտավոր համեմատական արագությունները.

Սոցիալական ինստիտուտներ	Արագություններ, կմ/ժամ
Բիզնես	100
Հասարակություն (հայացքներ, վարքի նորմեր)	90
Ընտանիք	60
Դպրոց, կրթություն	10
Քաղաքականություն, օրենք	Շատ դանդաղ

Կրթությունը ոչ միայն կատարում է հասարակության սոցիալական պահանջները, այլև կոչված է ապահովելու հասարակության այլ բնագավառների առաջանցումը[1,2]:

Կրթությունը պետք է լինի հասարակության զարգացման գործոնը, ներդնի զարգացնող տեխնոլոգիաներ, ուսուցչի պատրաստվածություն և կարողությունները փոփոխելու մասնագիտական գործունեություն:

Ըստ Վ. Տ. Չիչիկինի՝ մանկավարժական բովանդակության բաղադրիչներն են.



Տեղեկատվական բաղադրիչը ներառում է ուսուցչի *մասնագիտական մանկավարժական զարգացվածությունը. լայն աշխարհայացք, ընդհանուր մշակույթ, հոգեբանամանկավարժական գիտելիքներ, առարկայի անթերի գիտելիքներ, դասավանդման մեթոդիկայի իմացություն:*

Գործառութային բաղադրիչ: Ըստ այդ բաղադրիչի՝ ուսուցիչը պետք է տիրապետի *խոսքի պրոֆեսիոնալ կուլտուրային, հաղորդակցվելուն և մանկավարժական տակտին, տարբեր տեխնոլոգիաների և ուսուցման մեթոդների, մանկավարժական գործունեության դիագնոստիկայի և մոնիթորինգի մեթոդներին, լսարանին, մասնագիտական դիրողականության:*

Ըստ դրդապատճառային բաղադրիչի՝ ուսուցիչը պետք է ունենա սեր *երեխաների նկատմամբ, պահանջկոտություն սեփական անձի և երեխաների նկատմամբ, բարյացակամություն և հաղորդակցվելու ունակություն, հրապուրանք իր աշխատանքի և իր առարկայի նկատմամբ հետաքրքրություն առաջացնելու ունակություն, մանկավարժական վարպետության անընդհատ կատարելագործում:*

Ընդունված է հետևյալ պահանջները պրոֆեսիոնալ կոմպետենտության մակարդակին՝

- Շարքային ուսուցիչ. մասնագիտության հիմքերի տիրապետում, գիտության մեջ և գործնականում հայտնի հնարների կիրառում, ոչ ստանդարտ խնդիրների ամենօրյա լուծում (հայտնագործում իր համար), դրական արդյունք և արդյունավետություն, առավել ուղղորդվածություն դեպի գիտելիքը:
- Վարպետ ուսուցիչ. գիտությանը և պրակտիկային հայտնի լավագույն հնարների նմուշօրինակների տիրապետում, ոչ ստանդարտ մանկավարժական խնդիրների ամենօրյա լուծում (բացահայտում իր համար), կայուն, բարձր արդյունավետություն, օպտիմալություն (աշխատանք առանց գերծանրաբեռնվածության), աշակերտների զարգացվածությունը հաշվի առնելու ձգտում, փորձի փոխանակում այլ ուսուցիչների հետ:
- Նորարար ուսուցիչ. օրիգինալ հնարների կամ ուսուցման և դաստիարակության ամբողջ օրիգինալ համակարգի փնտրում և օգտագործում,ստեղծագործում (բացահայտում իր համար),արդյունավետություն նորը փնտրելու մեջ, հստակ կողմնորոշում սովորողների զարգացման վրա՝ որպես աշխատանքի գլխավոր անհատականություն:
- Պրոֆեսիոնալ ուսուցիչ: *Ուսուցիչ – պրոֆեսիոնալը վարպետ է, նորարար, հետազոտող, ինքնազարգացման ձգտող, բոլոր փնտրումները աշակերտից և աշակերտի համար, նորարար, ով փորձում է ամբողջ նորը, վարպետ, ով տիրապետում է ժամանակակից գիտության պաշարներին, անհատականություն, ով գտնում և ներդնում է նորը, հետազոտում է արդյունքները, ստեղծում բարենպաստ հոգեբանական պայմաններ դասի ընթացքում:*

Ուսուցչի մասնագիտական կոմպետենտության պահանջներն են՝

կարողանալ կառուցել ուսումնական գործընթացը, որն ուղղորդված է կրթության նպատակներին հասնելուն, ընտրել և առաջարկել մանկավարժական օգնության եղանակներ, ստեղծել դպրոցականների նախաձեռնությունների բացահայտման պայմաններ, տեսնել աշակերտներին կրթական գործընթացում, առաջարկել տարբեր եղանակներ սովորողներին ընդգրկելու գործունեության տարբեր ձևերում՝ տարիքային առանձնահատկություններին համապատասխան, ստեղծել կրթական միջավայր և օգտագործել դրա հնարավորությունները՝ տեղեկատվական ռեսուրսները, պլանավորել և իրականացնել պրոֆեսիոնալ ինքնակրթումը, վերլուծել սեփական գործունեությունը, ընտրել համապատասխան տեխնոլոգիա:

Կոմպետենցիայի գնահատումը միշտ եղել և մնում է սուբյեկտիվ գործընթաց, քանի որ կոմպետենցիա հասկացությունը ինքնին սուբյեկտիվ է: Հիմնվելով գիտական գրականության վերլուծության և սեփական փորձի վրա՝ մենք մտածում ենք, որ սուբյեկտիվության հիմնախնդիրը կարելի է լուծել: Եթե հնարավոր չէ կոմպետենցիան գնահատելիս ազատվել սուբյեկտիվությունից, ապա անհրաժեշտ է հաստատագրել ոչ միայն գնահատականը, այլ նաև այն իրադարձությունները որոնք գնահատվել են: Իրադարձությունները նկարագրել խիստ վերապահորեն. գործողություն, արդյունքներ, մասնակիցներ, վկաներ, կոմպետենցիաների համալիր: Կոմպետենցիայի գնահատման շատ թե քիչ ընդունված պայմաններն են՝

1. Կոմպետենցիան պետք է դրսևորվի գործողության մեջ: Մյուս այլ գնահատականները (թեստերը, անկետաները և այլն) – դրանք օժանդակ չափիչ սարքեր են: Եթե մարդը դրսևորել է կոմպետենցիա, դա կարելի է դիտել և նկարագրել որպես առանձին իրադարձություն: Տրամաբանական է, որ ցանկացած գործողությունում մարդը դրսևորում է մի շարք կոմպետենցիաներ, և յուրաքնչյուր իրադարձությունում կարող է լինել երկուսից ավելի մասնակիցներ (եթե դա առցանց հաշվետվություն չէ):
2. Կոմպետեցիան չի կարելի գնահատել իրադարձության տեղում: Դրանով մենք կորցնում ենք անկախ գնահատման հնարավորությունը, կորցնում ենք գնահատման թափանցիկությունը և բոլորը հանգեցնում ենք ավանդական միավորներին, միայն թե այս դեպքում ոչ թե գիտելիքների համար, այլ կոմպետենցիայի: Անհրաժեշտություն է առաջանում նոր դերակատարության՝ ***դիտորդի***: Ոչ թե գնահատող, այլ դիտորդ՝ տեսավ–գրանցեց–մտցրեց բազա:

Իրադարձությունները հաստատագրվում են դիտորդների կողմից, իսկ գնահատվում են նաև ուրիշների՝ այսպես կոչված փորձագետի կողմից: Ստացվում է բարդ կառուցվածք. դիտորդներ, փորձագետներ, իրադարձությունների՝ բազա: Շատ կարևոր է, որ յուրաքանչյուր փորձագետ բացատրի, թե ինչի համար է դրվել գնահատականը:

Օգտվելով սովորական ֆիլտրումից՝ կարելի է ընտրել փորձագետների տարբեր խմբեր և դիտարկել, թե ինչպես է փոխվում տվյալ մասնագետի կոմպետենցիան գնահատողների կազմից կախված: Այս եղանակով միանգամից բացահայտվում են և ոչ օբյեկտիվ փորձագետները, և բարձրացված կամ իջեցված գնահատականները:

Հոդվածի ներկայացման ամսաթիվը՝ 28.03.2012

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Компетентностный подход в педагогическом образовании/под ред. **Козырева В.А. и Родионовой Н.Ф.**– СПб, Из-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004.– 392 с.
2. **Ядровская М. В.** Моделирование и коммуникативная компетентность педагога. [Электронный документ]. mailto:itta@kstu.ru/ info.dstu.edu.ru
3. **Солодова Г. Г.** Профессиональное самоопределение студентов в контексте изменяющегося социума. / Педагогика. № 4, 2007. – с.67–69.
4. **Федоряк Л. М.** Как сегодня обучать, чтобы повысить качество жизни. / Педагогика, №4, 2005. – с. 35–40.
5. **Якунин В. А.** Педагогическая психология: Учеб. пособие. / 2–е изд. – СПб.: Изд–во Михайлова В.А., 2000. – 349
6. Болонский процесс: поиск общности европейских систем высшего образования (проект TUNING) / Под ред. **Байденко В. И.** М., 2006. – 210 с.
7. **Чичикин В. Т.** Профессиональная готовность педагога : монография / **Чичикин В. Т.** Н. Новгород : Китеж, 1998. – 103 с.
8. **Зимняя И. А.** Ключевые компетентности как результативно–целевая основа компетентностного подхода в образовании / М., 2004. – 381 с.
9. **Кухарев И. В.** На пути к профессиональному совершенству: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – (Мастерство учителя; идеи, советы, предложения). – 159 с.
10. **Станкин М. И.** Профессиональные способности педагога: Акмеология воспитания и обучения / М.И. Станкин. – М.: Московский психолого–социальный институт; Флинта, 1998.–368 с.
11. **Хуторской А. В.** Ключевые компетенции как компонент личностно–ориентированной парадигмы образования / А.В.Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2.– С. 58–64.
12. **Хуторской А. В.** Технология проектирования ключевых и предметных компетенций / **Хуторской А. В.**// Интернет–журнал «Эйдос». 2005. 12 декабря. http: / / www.eidos.ru / journal / 2005 / 1212. htm/
13. **Шишов С. Е.** Мониторинг качества образования в школе / **Шишов С. Е., Кальней В. А.** – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 354 с.

ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

СААКЯН ЛИДА

Заведующая кафедрой фармацевтической химии Ереванского государственного медицинского университета имени Мх. Гераци, доктор педагогических наук, профессор

Модернизация системы образования в Армении выдвигает вопросы формирования профессиональной компетентности педагога на одно из ведущих мест. Учитель должен иметь все качества идеального, современного, компетентного и профессионального педагога. А идеальный педагог – это образец профессионала, носитель гражданских, производственных и личностных функций, сформированных на наивысшем уровне. Поэтому одним из важных профессиональных качеств педагога является профессиональная компетентность. Через это педагог реализуется как работник, выполняющий свои обязанности в системе производственных отношений.

Дата представления статьи 28.03.2012

THE PROBLEM OF EDUCATIONAL COMPETENCE

LIDA SAHAKYAN

Yerevan State Medical University After M. Heratsi, Head of The Chair of The Pharmaceutical Chemistry, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Competence is defined as possession of knowledge and the abilities allowing to operate effectively in any area. Knowledge and abilities is a basis for development of competence and the form for their display. The basic characteristic of the competence is effective and creative demonstration of use of knowledge and abilities in various situations. Competence assumes also certain degree of comprehension of limitation of own knowledge and opinions and planning of measures on overcoming of this limitation. Competence assumes constant updating of knowledge, possession of the new information for the successful decision of professional problems. In other words, «competence is an ability to actual performance of activity».

The concept of competence is not new in pedagogics: orientations to development of concrete ways of activity have not been devoted in the works of known teachers.

Article submission date 28.03.2012

ՀԱՅԿ ՊԵՏՐՈՍՅԱՆ
Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի նորագույն տեխնոլոգիաների ներդրման և կրթության որակի գնահատման բաժնի պետ, մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, դոցենտ

ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՈՐԱԿԻ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳՆ ՈՒ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՈՐԱԿԻ ԱՊԱՀՈՎՈՒՄԸ

ՀՏԴ 378

Հոդվածում ներկայացվում են բարձրագույն կրթության որակի ապահովման համակարգը և մանկավարժական կրթության որակի ապահովման գործընթացի կառավման համակարգային մոտեցումը: Կառավարման համակարգը ներկայացված է որպես մասնագիտական կրթության որակի ապահովման գործիք, ընդհանրացված է հեղինակի կրթական ծառայությունների որակի ապահովման համակարգի ստեղծման և կատարելագործման փորձը: Կառավարման համակարգը դիտարկված է որպես բուհում մասնագետների պատրաստման գործընթացի կառավարման մոդել:

Հանգուցային բառեր և արտահայտություններ՝ կրթության որակ, որակի ապահովում, մշտադիտարկում, դիագնոստիկա, ինքնավերլուծություն, չափորոշիչ, որակի գնահատում, կառավարման համակարգ, կառավարման սուբյեկտ, կառավարման սկզբունքներ:

Գիտության և տեխնիկայի զարգացման արդի պայմաններում, մարդկային գործունեության բոլոր ոլորտներում, անգամ փոքր ժամանակահատվածում, տեղի են ունենում արմատական փոփոխություններ, այդ թվում՝ նաև բարձրագույն կրթության: Փոփոխվում են նաև մասնագիտական կրթության որակի նկատմամբ պահանջները, արմատապես վերակառուցվում ուսուցման տեխնոլոգիաները, արագորեն փոփոխվում ուսումնական հաստատությունների գործունեության տնտեսական և կազմակերպական պայմանները:

Բուհերի կառավարման հիմքերի վերանայման անհրաժեշտությունը շուկայական հարաբերությունների պայմաններում բերեցին նրան, որ կառավարման ոլորտի շատ մասնագետներ սկսեցին ավելի հաճախ անդրադառնալ կրթական ծառայությունների որակի հարցերին: Որակը այժմ հաստատությունների համար դառնում է ռազմավարական խնդիր և դիտարկվում է որպես մրցակցային առավելության հիմնական բաղադրիչ: Բուհերը արդեն ակտիվորեն քննարկում են որակի դերը և նշանակությունը կրթության համակարգի բարեփոխման համատեքստում: Զարգացումների անկանխատեսելի և դինամիկ պայմաններում ցանկացած բուհի աշխատանքի հաջողությունը անհնար է առանց ծառայությունների և դրանց արդյունքների որակի բարձրացման ուղղությամբ գործունեության կատարելագործման: Այդ ծառայությունները հենց այն ապրանքն է, որ ուսումնական հաստատությունների կողմից ներկայացվում է ազգային և միջազգային մակարդակներում: Այսպիսի մոտեցումը պետք է լինի բարձրագույն ուսումնական հաստատության կառավարման ռազմավարության անկյունաքարը:

Հայաստանի Հանրապետության արդի սոցիալ–տնտեսական զարգացման սկզբունքային փոփոխությունները պահանջում են շրջանավարտների ստեղծագործական ներուժի և մրցունակության զգալի բարձրացում: Այս հիմնարար գլոբալ խնդրի լուծումը որոշվում է բարձրագույն մասնագիտական կրթության համակարգի կատարելագործման համալիր միջոցառումների իրականացմամբ: Այժմ կրթական կազմակերպությունները գտնվում են մրցակցության և պետական վերահսկողության տարեցտարի սաստկացող պայմաններում և ստիպված են վերանայել ուսումնական գործընթացի կազմակերպման ավանդական մոտեցումները ժամանակակից շուկայի պահանջներին համապատասխան: Իսկ շուկան, ինչպես հայտնի է, ելնելով սպառողների առկա կամ ձևավորվող պահանջարկից, թելադրում է իր պահանջները: Այժմ բարձրագույն մասնագիտական կրթության բնագավառի շատ աշխատակիցների մոտ հետաքրքրություն է ծագում արտադրության ոլորտում կիրառվող որակի ապահովման գործընթացի կառավարման (ՈԱԳԿ) հայեցակարգը կրթական կազմակերպությունների կառավարման բնագավառում կիրառելու հնարավորության նկատմամբ: Մասնավորապես, վերոնշյալը վերաբերում է ՈԱԳԿ համընդհանուր սկզբունքները և որակի միջազգային «ISO 9001:2000» չափորոշիչների պահանջները ՈԱԳԿ ներբուհական համակարգի կառուցման գործընթացում կիրառությանը: Այդպիսի համակարգը, հիմնվելով կառավարման գործունային մոտեցման վրա, հնարավորություն է ընձեռում հասնել բարձրորակ մասնագետների պատրաստման գործընթացի շարունակական կատարելագործման, հենց ուսումնական գործընթացի որակի միջոցով՝ ապահովել ուսումնառողների գիտելիքների արդիական մակարդակ, ինչպես նաև արդյունավետ օգտագործել ուսումնական հաստատության առկա կադրային, նյութատեխնիկական, տեղեկատվական և ֆինանսական ներուժը: Սակայն, բուհերում այդպիսի համակարգերի ստեղծումը աշխատանքի և ծառայությունների շուկայի զարգացման տեմպի համեմատությամբ հապաղում է, որը պայմանավորված է ՈԱԳԿ ներբուհական համակարգի ստեղծման հարցում միասնական մոտեցումների բացակայությամբ, կառույցների կազմակերպական բարդությամբ, ֆինանսական միջոցների անբավարարությամբ և ՈԱԳԿ ներբուհական համակարգի արդյունավետության թերագնահատմամբ, ինչպես նաև ՈԱԳԿ տեսության ոլորտի գիտելիքների անբավարարությամբ:

Հետևաբար, հիշյալ հիմնախնդրի լուծումը պահանջում է հետազոտությունների իրականացում, հատկապես, երբ ՈԱԳԿ ներբուհական համակարգի ձևավորման բնագավառում տեսական, մեթոդական և գործնական երաշխավորությունների մշակումը արդիական է և հրատապ:

Նախորդ դարի վեջին տասնամյակում ստեղծված տնտեսական պայմաններով պայմանավորված դժվարություններն այսօր արդեն անցյալում են, իրավիճակը զգալիորեն փոփոխվել է: Կրթության ոլորտում պետական քաղաքականությունը պետությունը հռչակում է որպես կրթական ծառայությունների որակի երաշխավոր: Կրթության ՈԱԳԿ համակարգը ճանաչվում է բուհական գործունեության բաղադրիչ, որի կառուցումը համահունչ է, և ուղղորդված Բոլոնիայի հռչակագրի դրույթներին ու Հայաստանի Հանրապետության որդեգրած քաղաքականությանը: Սակայն, համակարգի կառուցման վերաբերյալ բացակայում են մեթոդական կուռ երաշխավորությունները, գործիքակազմն ու մեխանիզմները, և առկա են լոկ տեսական դրույթներ ու որոշ պրակտիկ փորձ: Անշուշտ, համակարգի կառուցման ստեղծման, գործառույթների շրջանակների և գործունեության վերաբերյալ կարող են լինել բուհերի կողմից տարբեր մոտեցումներ, մինչդեռ, սկզբունքների գործողության, մեթոդաբանության

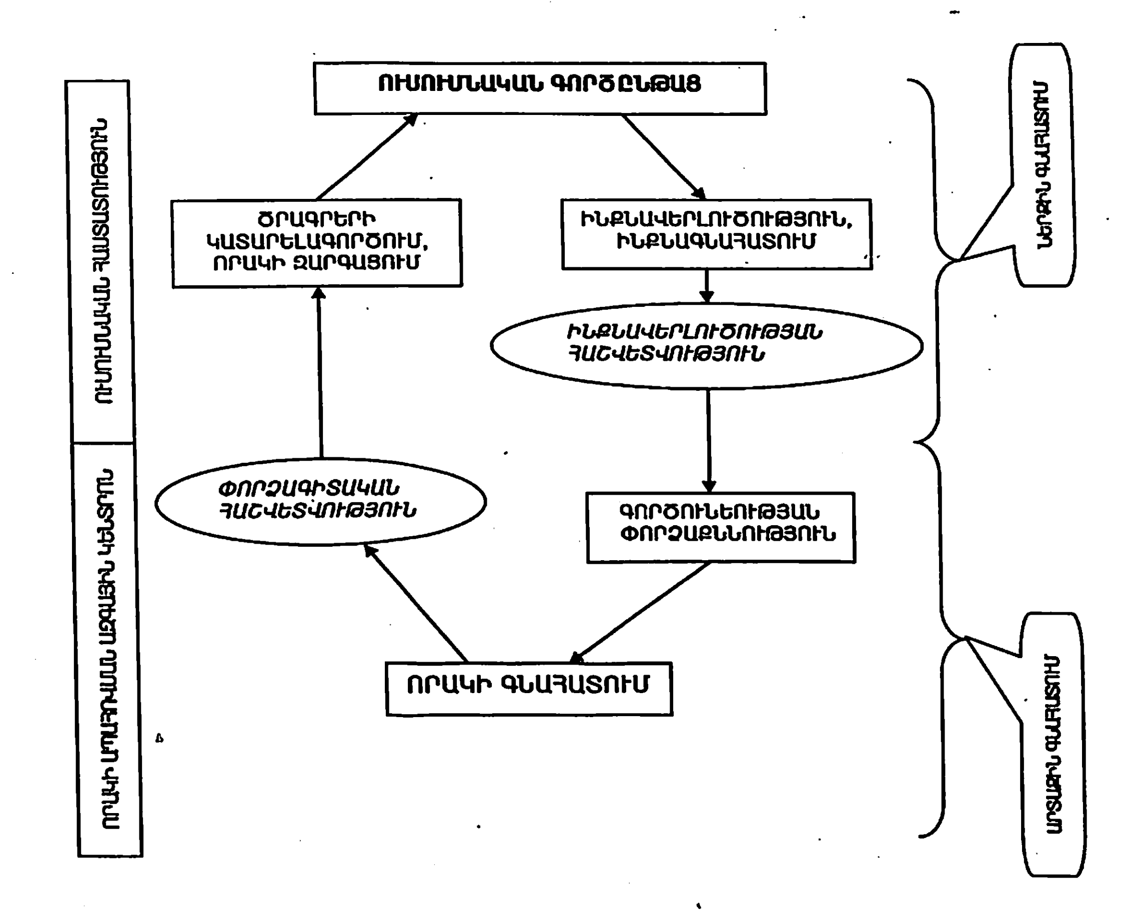
շրջանակներն ու մոտեցումները պետք է լինեն հստակեցված ու կոնկրետ, ունենան զարգացման միտումների լուրջ նախադրյալներ: Ստեղծված իրավիճակում կրթության որակի ապահովման հիմնախնդիրները դրվում են բուհերի վրա, և լուծում են այնպես, ինչպես կարողանում են բուհերը:

Կրթության որակի հասկացությունը տարբեր երկրներում մեկնաբանվում է ամենատարբեր ենթատեքստերում, տարբեր երկրներում այն տարբեր է և՛ բովանդակությամբ, և՛ ծավալով, դրա որակի ապահովումը՝ գործընթացներով: Սակայն, բոլոր երկրներում ընդհանուր է գործունեության պայմանների նկատմամբ պահանջների սահմանումը (պայմանների որակ): Բոլոր դեպքերում կրթական գործունեությունը սկսելուց առաջ հաստատության մուտքային պայմանները, հաջորդ շրջաններում զարգացման աճն ու պայմանների որակի բարելավումը գնահատվում են պարբերական դիագնոստիկայի, փորձաքննության և սահմանված նորմատիվներին համապատասխանության ստուգման միջոցով:

Կրթական գործունեության որակը բնութագրվում է տարբեր բաղադրիչներով, որոնք ընդգրկում են այնպիսի հասկացություններ, ինչպիսիք են մասնագիտական կրթության պետական կրթական չափորոշիչները և դրանց իրականացման որակը, հաստատության պրոֆեսորադասախոսական կազմի որակը, ուսուցման գործընթացի կազմակերպման որակը, ինչպես նաև ուսումնառության սուբյեկտի որակը:

Այժմ բարձրագույն կրթության ոլորտում որակի ապահովման հիմնական միտումը դառնում է կրթական գործընթացի որակի արտաքին վերահսկողության ընթացակարգերից և ատեստավորման ու հավատարմագրման արդյունքներից ծանրության կենտրոնի տեղափոխումը ՌԱԳԿ որնէ մոդելի հիման վրա ներքին ինքնագնահատման, ինքնահետազոտման կողմը: Դա ապահովում է որակի գնահատման պատասխանատվության տեղափոխումն այնտեղ, որտեղ պետք է այն լինի՝ ուսումնական հաստատություն, և որակի ներքին գնահատման համար հատկացվող նյութական և ժամանակային ռեսուրսների էական խնայողություն:

Եվրոպական շատ երկրներում բուհերի ազատությունների տրամադրման միտումները կապված են ոչ միայն որակի գնահատման արտաքին, այլ նաև ներքին համակարգերի հետ: Ինքնագնահատումը, ընդհանուր առմամբ, կարող է դիտարկվել որպես առանձին գործընթաց, ինչպես նաև որակի գնահատման ընդհանուր գործընթացի մաս: Որակի գնահատման ներքին մեխանիզմների զարգացումը կապված է այնպիսի գործընթացների հետ, ինչպիսիք են՝ պետական կարգավորումից անցումը շուկայական ուղղվածության, կրթական հաստատությունների և ծրագրերի որակի շարունակական զարգացումն ու կատարելագործումը: Բնական է, որ զարգացմանն ու կատարելագործմանը միտված առանձնանում են արտաքին և ներքին բաղադրիչները, սակայն այն ամբողջական ցիկլ է և սխեմատիկ ձևով կարելի է ներկայացնել հետևյալ կերպ:



Կրթության որակի արտաքին գնահատման համակարգը, ամբողջականության մեջ, մեծ մասամբ ուղղորդված է չափորոշիչների, գործընթացների արդյունավետության և այլ որակների, ներքինը՝ կատարելագործման և մրցունակության զարգացման վրա: Որպես կանոն, արտաքին գնահատման գործընթացը ներառում է ինքնագնահատման տարրեր: Ներքին գնահատման զանազան տարբերակների վերլուծության արդյունքներով կարելի է առանձնացնել այնպիսի հիմնական փուլեր, ինչպիսիք են՝ նպատակադրումը և ընդհանուր պատրաստությունը, հաշվետվությունը և հետագա գործնական կիրառությունը: Վերջին փուլը ներառում է կատարելագործման ցուցումների մշակումը և դրանց իրականացումը: Բնական է, որ որակի գնահատումն ամբողջությամբ ձեռք է բերում զարգացման հսկողության և մշտադիտարկման, կատարելագործման և ինքնակարգավորման շեշտադրությունների միահյուսման միտումներ:

Որակի ինչպես արտաքին, այնպես էլ ներքին գնահատման գործընթացի հիմնական գործիքներն արդյունավետության ցուցանիշներն են և փորձագիտական գնահատումները: Արդյունավետության ցուցանիշները, մեծ մասամբ, արտահայտվում են քանակական գնահատականով, դրանք փորձնական քանակական ու որակական տվյալներ են, որոնց միջոցով կարելի է դատել նպատակների իրականացված լինելը:

Այսպիսով, եվրոպական երկրների որակի ապահովման համակարգերում ևս դեռ առկա են չլուծված հիմնախնդիրներ, կապված արտաքին և ներքին գործընթացների հաշվեկշռի, գնահատման օպտիմալ մեթոդների որոնման հետ:

Գոյություն ունեն կրթության որակի ապահովման հիմնախնդրի լուծման տարբեր մոտեցումներ.

• որակի համընդհանուր կառավարման («TQM») մեթոդաբանության վրա հիմնված մոտեցում՝ «ISO 9001:2000» չափորոշիչներ, զարգացման տարբեր մոդելներ,
• կրթության բովանդակության մասի վրա ուշադրության կենտրոնացման մոտեցում,
• ուսումնական գործընթացի հսկողության և բուհի ատեստավորման միջոցով ուսանողների կրթվածության մակարդակի գնահատման վրա կողմնորոշված մոտեցում:

Այս մոտեցումներից, սակայն, միայն առաջին մոտեցումն է որակի ապահովման համակարգը առանձնացնում որպես հետազոտման առարկա:

Մանկավարժական բուհի կամ մանկավարժական մասնագիտությունների գծով գործունեություն իրականացնող բուհի մանկավարժական մասնագիտությունների մասով որակի համակարգին առնչվող բոլոր տեսանկյուններն ու մոտեցումներն էապես տարբերվում են: Տարբեր են նաև ՈԱԳԿ անհրաժեշտության և կառավարվող գործընթացի հնարավոր տարբերակների հետ կապված ըմբռնումները, հավանաբար կապված՝

• ՈԱԳԿ համակարգի ստեղծման, որակի ապահովման գծով մասնագետների պատրաստման աշխատանքներում համակարգվածության, հետևաբար նաև՝ որակի ապահովման մշակույթի բացակայության հետ: Այս մշակույթի ձևավորումը պետք է սկսել բուհական միջավայրում: Հարկ է բոլոր բուհերին առաջարկել որակի համակարգի չափորոշիչ, որում հաշվառված կլինեն ոլորտին վերաբերող բոլոր պահանջները, ինչպես նաև ներառված լինի եվրոպական շատ բուհերի կողմից ընդունված կարարելագործման մոդելը: Ըստ որում, ՈԱԳԿ համակարգի ստեղծման այս փուլում պետության գործողությունը պետք է կրի լոկ պարտադիր դրդապատճառային տարրերով հագեցված խորհրդատվական բնույթ, օրինակ՝ հսկողության, ատեստավորման գործընթացներում պահանջների շեմի իջեցում, երաշխիքների տրամադրում, արտաքին այլ դրդապատճառներ:
• «որակի կառավարում», «ՈԱԳԿ», «ՈԱԳԿ համակարգ», «կառավարման համալիր համակարգ», և այլ, անգամ «որակի ապահովման և որակի արտաքին գնահատման» հասկացությունների, հաճախ նաև միաժամանակյա, գործածման հետ կապված տերմինաբանական խառնաշփոթի հետ՝ հաճախ ստեղծելով դրանք իրարից խիստ տարբեր լինելու տպավորություն: Մինչդեռ, հասկացությունների կիրառությունը մեզ պետք է բերի այն պատկերացումներին, որ դրանք բոլորը բնութագրում են համակարգի կառավարումը և արտահայտում են կառավարման մակարդակը:
• որակի ապահովման համակարգի մոդելի բարդության և բեռնվածության հետ, ինչը սաստիկ դժվարեցնում է համակարգի ըմբռնումը: Որակի և դրան հասնելու ուղիների մասին գիտելիքները պետք է հասանելի և հասկանալի լինեն բոլորին, դրա համար նախ և առաջ պետք է ձեռբազատվել ավելորդ բարդություններից, զուտ տեսական դատողություններից և ստեղծել աշխատանքի կոնկրետ ալգորիթմ:

Որակի ապահովման համակարգի գործառնություն և կատարելագործման ակտիվություն հնարավոր է ապահովել գործունեության արտաքին և ներքին

գնահատման միջոցներով: Այս միջոցներով աշխատանքը կլինի կառավարման ուղղությամբ գործառույթների պարբերաբար իրականացման լավագույն սկիզբ: Փոփոխությունները պետք է ընթանան երկու ուղղություններով՝ կառավարման համակարգի և կրթության բովանդակային մասի բարելավման: Իսկ այսպիսի փոփոխությունների խթան կարող է լինել ՈԱԳԿ համակարգի և գործընթացի կառավարման մեթոդական գործիքակազմի տեղեկացվածությունը:

Հաջորդ լուրջ փուլը չափորոշչի կամ մոդելի ընտրությունն է, որին համապատասխան պետք է իրականացվի որակի ապահովման ուղղությամբ համակարգված աշխատանքները: Կառավարման համակարգի ընտրությունը կախված կլինի կազմակերպության ուղղվածությունից կամ տիպից և ուսումնական հաստատության կազմակերպական զարգացման մակարդակից:

Մոդելի ընտրությունն այնքան էլ դյուրին չէ: Շատ դեպքերում առավելությունը տրվում է գործարար կատարելագործման մոդելին՝ չափաբերումը դիտելով որպես որակի պապահովման գործընթացի կառավարման համակարգի անհրաժեշտ նվազագույն պահանջ: Չափորոշիչները ենթադրում են համակարգի կառուցման ալգորիթմ, որի յուրացմամբ առավել դյուրին է սկսել ՈԱԳԿ համակարգի կառուցումը: Եթե որակի ապահովման ուղղությամբ աշխատանքն իրականացվի համակարգված, ապա կարելի կլինի սկսել կատարելագործման մոդելների կիրառությունը:

Անհրաժեշտ է որոշել, թե որ գործոնները, և ինչ չափով են ներազդում կոնկրետ նպատակի իրականացման վրա.

1. գործունեության պայմանների որակը,
2. պրոֆեսորադասախոսական կազմի որակը,
3. դիմորդների ընտրությունը,
4. կրթական ծրագրերի որակը,
5. տեղեկատվության ապահովման մակարդակը,
6. բուհական գիտության կազմակերպական մակարդակը,
7. բուհի ինֆրակառուցվածքի որակը և այլն:

Այս գործոնների հիման վրա, ըստ էության, առանձնացվում են որակի ապահովման չափանիշները, որոնց օգնությամբ հնարավոր կլինի իրականացնել գնահատումը և հատկապես՝

• կրթության բովանդակությունը.
• մասնագետների պատրաստվածության մակարդակը.
• շրջանավարտների աշխատանքի տեղավորվելը.
• պրոֆեսորադասախոսական կազմը.
• տեղեկատվական–մեթոդական ապահովումը.
• կրթական գործընթացի նյութատեխնիկական ապահովումը.
• կրթական և ուսուցման տեխնոլոգիաների կիրառումը.
• գիտական գործունեությունը:

Բուհի կրթության ՈԱԳԿ համակարգի տակ հասկանում ենք կազմակերպության ղեկավարման և որակի ապահովման ուղղությամբ կառավարման համակարգը, այսինքն՝ որակի ապահովման գործընթացի իրականացման համար անհրաժեշտ բուհի կազմակերպական կառույցների ամբողջականությունը, գործընթացները, ռեսուրսները, փաստաթղթերը՝ ներքին կարգերը, կանոնակարգերը, ընթացակարգերը, մեթոդական ցուցումները, աշխատանքային հրահանգները և այլն: Կրթության որակի ապահովման համակարգի ստեղծման առաջին քայլը մոդելի ընտրությունն է, որին համապատասխան դա պետք է կառուցվի: Այս պարագայում ՈԱԳԿ համակարգի մոդելի տակ հասկանում ենք բոլոր այն սկզբունքների, մեթոդների, կազմակերպության

գործունեության տարբեր գործընթացների և տեսանկյունների ցուցամիշների և պահանջների, այդ գործընթացների մակարդակների և դրանց գնահատման եղանակների չափանիշների ամբողջությունը, որն ամբողջությամբ որոշում է պահանջվող որակին հասնելուն ուղղված կազմակերպության գործունեության բոլոր գործընթացները:

Բուհի դիտարկվող ՈԱԳԿ համակարգի կազմակերպական մեխանիզմը մանկավարժական բուհում մասնագետների պատրաստման և պատրաստման ՈԱԳԿ իրականացման ուղղությամբ գործողությունների ամբողջական համակարգ է: Հիմնվելով կրթության մարդասիրական մոտեցման հիմնադրույթների վրա, ՈԱԳԿ կարելի է դիտել բուհի՝ որպես՝ ամբողջական ինքնակազմակերպվող համակարգի հատուկ գործառույթի դերում, որը կրթության ոլորտի կոմպետենտ մասնագետների պատրաստման խնդրի լուծմանն ուղղված ակադեմիական հանրության սուբյեկտների առանձնահատկությունների խթանումն է: Նման ըմբռնումների պարագայում բոլոր մակարդակների ղեկավարների կողմից կառավարչական ներգործությունների էությունը դասավանդողների, ուսանողների և մասնագիտական գործունեության այլ -սուբյեկտների արդյունավետ գործունեության համար արտաքին և ներքին նպաստավոր պայմանների ստեղծումն է: Կարևոր է նաև, գործողությունների բովանդակային բնութագրերի դիտարկումը, որն անհրաժեշտ է նախաձեռնել բուհում, ՈԱԳԿ համակարգի կառուցման ժամանակ:

Կրթության ոլորտի բարձր որակավորում և մրցունակ մասնագետների պատրաստման հարցում լուրջ հետաքրքրություններ ունեն պետությունը, հասարակությունը, ուսանողները և հենց այդ մասնագետները պատրաստող բուհը: Դրա համար անհրաժեշտ է ուսումնասիրել և հաշվի առնել բոլոր կողմերի հետաքրքրություններն ու պահանջները: Պետությունը, որպես մասնագետների պատրաստման հիմնական պատվիրատու, կրթության բովանդակության նկատմամբ իր պահանջները ներկայացնում է բարձրագույն կրթության մասնագիտությունների պետական կրթական չափորոշիչներում: Հաշվի առնելով, որ մասնագիտությունների պետական կրթական չափորոշիչներում արտացոլված կրթության բովանդակությունը իրականացվում է դասավանդողների կողմից նրանց մասնագիտական կոմպետենտություններին համապատասխան, անցնելով նրանց անձնային ըմբռնումների և մտածողության առանձնահատկությունների պրիզմայով, կարելի է պնդել, որ ապագա մասնագետների կողմից յուրացվող կրթության բովանդակությունը կրում է սուբյեկտիվ բնույթ: Հատկապես, հենց այդ պատճառով էլ միևնույն չափորոշիչներով աշխատող մանկավարժական կամ մանկավարժական նույն մասնագիտությունների գծով գործունեություն իրականացնող բուհերը իրարից էապես տարբեր են. յուրաքանչյուրն ունի իր սեփական մոտեցումներն ու վարկանիշը: Պետական չափորոշիչներում, ուսումնական առարկայական ծրագրերում, դասագրքերում և ուսումնական ձեռնարկներում ամրագրված մասնագիտական կրթության բովանդակությունը հանդիսանում է կրթական գործընթացի մասնակիցների փոխներգործության հիմքը:

Կոնկրետ իրավիճակում կրթական գործընթացի յուրաքանչյուր մասնակից ցուցաբերում է իր սուբյեկտիվությունը, այլ սուբյեկտների հետ փոխներգործության ձգտումները, դրանով ներգործելով կրթական գործընթացի կոլեկտիվ սուբյեկտի՝ մասնագիտական պատրաստության միասնական արժեհիմնատային կողմնորոշիչներով միավորված ուսանողների և դասավանդողների

ակադեմիական հանրույթի կայացման գործընթացի վրա:

Այդ գործընթացների համակարգային կառուցման համար նպատակահարմար է մասնագետների պատրաստման որակի մշտադիտարկման կենտրոնի ստեղծումը, որի ռազմավարական նպատակը կլինի բուհում Բոլոնյան գործընթացի այն հիմնադրույթին համապատասխան որակի քաղաքականության ձևավորման նպաստելը, ըստ որի, որակը բարձրագույն կրթության համակարգի կատարելագործման անկյունաքարն է: Այս նպատակին հասնելու համար պետք է որոշել խնդիրների համակարգը.

- մասնագետների պատրաստման մասին՝ բուհի ուսանողների, դասավանդողների, աշխատակիցների և շրջանավարտների մասնագիտական պատրաստվածության մասին՝ գործատուների կարծիքների պարբերական ուսումնասիրությունների կազմակերպում,
- տեղեկույթի հավաքագրման մշակման, վերլուծության, գնահատման, կանխատեսման տեխնոլոգիայի մշակման, մասնագետների պատրաստման որակի բարելավման ձգտումների վրա հիմնված բուհում ուսանողների և դասավանդողների հանրույթի ձևավորում,
- ֆակուլտետների, ամբիոնների կոլեկտիվներում և ուսանողական խմբերում մշտադիտարկման արդյունքների պարբերական քննարկումների կազմակերպում,
- բուհում մասնագետների պատրաստման որակի կատարելագործման ուղղությամբ առաջարկությունների և երաշխավորությունների ներկայացում կառավարման սուբյեկտների քննարկմանը:

Բուհի ամբիոնների մանկավարժական կոլեկտիվները պետք է հստակ պատկերացնեն՝ ինչպիսի մասնագիտական և անձնային որակների պետք է տիրապետի բուհի ուսանողը՝ կրթության ոլորտի ապագա մասնագետը: Ընդ որում, հնարավոր է, որ շահագրգիռ կողմերի պահանջները իրարից տարբեր լինեն: Այս հակասության մեջ մենք տեսնում ենք մասնագետների պատրաստման որակի բարելավման դրդապատճառներից մեկը:

Այնուհետև, անհրաժեշտ է յուրաքանչյուր ուսանողի համար բուհում մշակված որակի չափանիշներին համապատասխան կանխատեսել պատրաստության նպատակները: Դա մասնագետների պատրաստության ՈԱԳԿ կարևոր տարրերից մեկն է: Իսկ արդյունքների կանխատեսումը կախված է կրթական ուղեծրից և կազմվում է ուսանողների հետ մասնագիտական պատրաստության սկզբում:

Այս փուլում կրթության ՈԱԳԿ սուբեկտներ են հանդես գալիս դասավանդողները, կուրսղեկները, ուսանողները և ուրիշները: Այս փուլի իրականացման ժամանակ տեղի է ունենում նպատակների, արժեքների և մասնագիտական պատրաստության իմաստի գիտակցում, սեփական հնարավորությունների, կրթական գործընթացի բոլոր սուբյեկտների մասնագիտական հետաքրքրությունների հետադարձ կապ:

Յուրաքանչյուր բուհ մասնագիտական պատրաստության գործընթացը կազմակերպում է իր կադրային, նյութատեխնիկական և ֆինանսական հնարավորություններին համապատասխան, օգտագործելով կառուցվածքային ստորաբաժանումների, ֆակուլտետների, ամբիոնների կուտակած փորձը, գիտամանկավարժական ավանդույթները: Ընդ որում, հաշվի է առնվում բարձրագույն կրթության ժամանակակից զարգացումներն ու զարգացման միտումները, պետության և հասարակության պահանջները մասնագետների պատրաստության որակի

նկատմամբ: Ստեղծված են նոր մասնագիտությունների, կրթական ծրագրերի, ժամանակակից հատուկ դասընթացների ներդրման, ուսանողների կողմից սեփական կրթական պահանջմունքների բավարարման ու կրթական ուղեծիրը ընտրելու հնարավորություններ: Այս փուլում, հիմնական խնդիրը յուրաքանչյուր ուսանողի և դասավանդողի մասնագիտական դիրքորոշումների ազատ արտահայտումն է պահանջների և հետաքրքրությունների համակարգի կառուցման համար:

Հաջորդ՝ կրթական հարացույցի ընտրության փուլը սերտորեն կապված է նախորդ՝ պահանջները բուհի հնարավորություններին համապատասխանեցնելու փուլի հետ, քանի որ կրթական հարացույցի ընտրությունը պետք է իրականացվի յուրաքանչյուր դասավանդողի և ուսանողի կողմից գիտակցած՝կրթական գործընթացի կոլեկտիվ սուբյեկտի մակարդակով: Անձնուղղորդ հարացույցը ենթադրում է ըստ բովանդակության և կազմակերպման տարբեր կրթական գործընթացներ: Անձնուղղորդ հարացույցը ենթադրում է ուսանողների անձի զարգացման, նրանց, որպես մասնագետի կայացման, նրանցից յուրաքանչյուրի պահանջմունքների նկատմամբ մշտական ուշադրություն, բուհում մարդասիրական միջավայրի ստեղծում: Բուհում առաջատար համակարգածին ուղղությունը պետք է լինի անձի կրթության անընդհատ զարգացնող հայեցակարգը, որը սկզբունքորեն տարբերվում է մասնագետների պատրաստման ավանդական պրակտիկայից:

Բուհական պատրաստության ժամանակաշրջանում կարևոր է ապագա մասնագետի ուսուցման և դաստիարակության առավել արդյունավետ տեխնոլոգիաների կիրառման պայմանների ստեղծումը, և առաջին հերթին, կապված ապագա մանկավարժի մասնագիտական զարգացման ամբողջական իրավիճակների ստեղծման լայն հնարավորությունների, մանկավարժական փորձի բազմաթիվ տեսակետների ընդհանրացման, կրթական գործընթացի մասնակիցների իրատեսական կենսագործունեության հետ: Կրթական հարացույցը նշանակալի չափով որոշում է մասնագիտական պատրաստության ավանդական նպատակային դիրքորոշումների փոփոխությունները, որը իր հերթին ներազդում է մասնագետների պատրաստման որակի չափանիշների և այդ որակի ապահովման գործընթացի համակարգային կառավարման փոփոխության վրա:

Այս փուլի իրականացման ընթացքում կրթական գործընթացի բոլոր սուբյեկտների ինքնազարգացման համար ստեղծվում են բոլոր մակարդակների անհատական և կոլեկտիվ սուբյեկտների պահանջմունքները և հետաքրքրությունների հաշվառման նպաստավոր հնարավորություններ:

Այսօր մասնագիտական գործունեությունը ուսուցչից պահանջում է մշտական ինքնակրթություն ու ինքնազարգացում, և, կապված դրա հետ, ժամանակակից մանկավարժական կրթության ռազմավարությունը կայանում է ապագա ուսուցչի պրոֆեսիոնալ–անձնային զարգացման և ինքնազարգացման մեջ: Պրոֆեսիոնալ–անձնային զարգացման և ինքնազարգացման մեխանիզմը մանկավարժի՝ իր անձնային կրթական–զարգացնող միջավայրի յուրահատուկ ինքնակազմակերպումն է, որտեղ նա հանդես է գալիս որպես մասնագիտական կայացման և ինքնազարգացման սուբյեկտ:

Հաջորդ փուլը մասնագետների պատրաստման գործընթացի որակի գնահատման չափանիշների ընտրությունն է: Մասնագետների պատրաստման գործընթացի որակի գնահատման չափանիշների ընտրության ժամանակ, ամենից առաջ, պետք է կողմնորոշվել որակի նկատմամբ պետական պա-

հանջների վրա, և հաշվի առնել որակի ներբուհական չափորոշչի առանձնահատկությունները: Պետական մակարդակում մասնագետների պատրաստման որակը գնահատվում է կրթական գործընթացի պայմանների լիցենզավորման պահանջներով, կրթության բովանդակության, մակարդակի և հաստատության ատեստավորման պահանջներով, կրթական գործընթացի նպատակների, պայմանների, բովանդակության և արդյունքների հավատարմագրման ցուցանիշներով: Մասնագետների պատրաստման գործընթացի և արդյունքների չափանիշները հստակ նշվում են մինչև կրթական գործընթացը, այնուհետև, պարբերաբար մշտադիտարկվում մինչև գործընթացի ավարտը: Ընդ որում, անպայման պետք է հաշվի առնել բարձրագույն կրթության համակարգի զարգացումները, որոնք նոր պահանջներ են ներկայացնում որակի նկատմամբ:

Բուհում մանկավարժ մասնագետների պատրաստման որակի ամփոփիչ գնահատումը կարող է ներկայացվել մի խումբ չափանիշների հանրագումարի տեսքով՝ կրթական գործընթացի սուբյեկտների նպատակային կողմնորոշումների որակ, պատրաստման բովանդակության որակ, կրթական տեխնոլոգիաների որակ, ապագա մասնագետների պատրաստման արդյունքների որակ: Այս պարագայում, պատրաստման որակը դիտվում է, որպես որոշակի ամբողջականություն՝ օժտված ընդհանրական հատկություններով, և չի բերվում առանձին տարրերի պարզ գումարի:

Այս քայլի իրականացման գործընթացում առաջատար տեղը պատկանում է կրթական գործընթացի սուբյեկտների երկխոսային ներգործություններին, քանի որ առաջին պլան է մղվում ընդհանուր պահանջների, նպատակների և արժեքների խելամիտ համադրումը անհատ սուբյեկտների նպատակների և արժեքների հետ: Երկխոսային ներգործությունների նախագծումն իրականացվում է իմաստային մակարդակով, այլ ոչ թե կրթական գործընթացում դիրքորոշումներով կամ կառավարման հիերարխիայով: Այդ պատճառով ստեղծվում է միջսուբյեկտային միջավայր, որտեղ հատվում են անհատական արժեքներն ու իմաստները: Կառավարման սուբյեկտների խնդիրը այդպիսի երկխոսության համար նպաստավոր պայմանների ապահովումն է, տարբեր մակարդակներում մասնագիտական պատրաստության խնդիրների լուծման փոխադարձ ընդունելի որոշումների որոնումը:

Որակի ապահովման գործընթացի ամբողջացման և որակի հիմնավոր գնահատման հարցում առանձնապես կարևորվում է մասնագետների պատրաստման գործընթացի մշտադիտարկման մեխանիզմների մշակման և իրականացման փուլը, անշուշտ, շեշտը դնելով դիագնոստիկայի իրականացման մակարդակների վրա: Որպեսզի որոշվի ուսանողի հնարավոր մուտքը մասնագիտություն, ամենից առաջ, անհրաժեշտ է իրականացնել ուսանողների հնարավորությունների, կրթության ոլորտի ապագա մասնագետների մասնագիտական կայացման արդյունավետության, նրա հետաքրքրությունների, հակումների, մասնագիտական դրդապատճառների յուրահատկությունների սկզբնական դիագնոստիկա: Այնուհետև դիագնոստիկա՝ այն չափանիշներին համապատասխան, որով իրականացվելու է մշտադիտարկում և մասնագիտական պատրաստության որակի գնահատում:

Սկզբնական դիագնոստիկան նպատակահարմար է իրականացնել ուսանողների ընդունելությունից անմիջապես հետո, մինչև պարապմունքների սկսվելը, որպեսզի ֆակուլտետները, ամբիոնները, դասավանդողները, ուսանողների հետ անմիջականորեն

աշխատողներն ունենան հստակ պատկերացում ուսանողների նախնական մասնագիտական պատրաստվածության մակարդակի մասին: Դիագնոստիկայի գիտամեթոդական ապահովումը պետք է լինի կենտրոնացված, որպեսզի գնահատումը կատարվի միևնույն չափանիշներով, այդ պարագայում հնարավոր կլինի համեմատել մասնագիտական պատրաստության որակը տարբեր ֆակուլտետներում, ամբիոններում, առանձնացնել բուհում մասնագետների պատրաստման որակի կատարելագործման միտումները: Այդ տեսակետից, որոշակի նշանակություն ունի ուսուցման կրեդիտային համակարգով սովորող ուսանողների ուսումնական ձեռքբերումների գնահատման վարկանիշային համակարգը, որը չի խախտում գնահատման ավանդական համակարգը, սակայն, էապես մեծացնում է հնարավորությունները, նպաստում ուսանողների ձեռքբերումների ավելի ստույգ, օբյեկտիվ և օպերատիվ գնահատմանը:

Այս քայլի իրականացման գործընթացում ստեղծվում են նպաստավոր պայմաններ ուսանողների կողմից ուսումնական նյութը յուրացնելը մասնագիտական անձնային զարգացման հետ համադրելու հարցում ավելի բարձր արդյունքների հասնելու, բուհում կրթական մթնոլորտի ու կրթական գործընթացի սուբյեկտների փոխհարաբերությունների բարելավման համար:

Հայաստանի Հանրապետությունում ի սկզբանե ձևավորվեց գնահատման համակարգ, որտեղ ուսումնական հաստատությունների կրթական գործունեության լիցենզավորման գործընթացը առանձնացված է հաստատության ատեստավորման գործընթացից: Ենթադրվում էր, որ հետագայում, «Կրթության մասին» ՀՀ օրենքի ընդունումից հետո, բացը կարող էր լրացվել ուսումնական հաստատության գործունեության համալիր գնահատման՝ լիցենզավորման, ատեստավորման և պետական հավատարմագրման գործընթացների միասնական նպատակների, սկզբունքների, խնդիրների միասնականացման և սահմանման հիման վրա: Սական, իրականում, կառավարման միևնույն մարմնի կողմից իրականացվող այդ գործընթացները, այդպես էլ մնացին տարանջատված, անդեմ, նպատակների ու սկզբունքների լիակատար բացակայության և խնդիրների ոչ ամբողջական ու անորոշ ձևակերպվածության պայմաններում: Ավելին, օրենքով ամրապնդվեց տրամադրվող լիցենզիաների անժամկետ լինելը, իսկ պետական հավատարմագրման համար ժամկետներ չսահմանվեցին ընդհանրապես: Այդ պատճառով էլ, մասնագիտական ուսումնական հաստատությունների և դրանց մասնագիտությունների պետական հավատարմագրման հայաստանյան մոդելն իր որակի ապահովման հետևողականության, փուլայնության, դիագնոստիկ անվիճելի առավելություններով հանդերձ, մատնվեց անգործության: Մինչդեռ, ուսումնական հաստատությունների ուսումնական գործունեության ինքնավերլուծության ու անկախ փորձագիտական վերլուծության և շրջանավարտների ամփոփիչ ատեստավորման գործընթացները, հստակ ցուցիչների ու չափանիշների առկայության պայմաններում, համալիր պրոֆեսիոնալ մակարդակով իրականացնելու պարագայում ակնհայտ կդառնար մոդելի արգասաբերության ներուժը:

Պետական հավատարմագրման մոդելի ոչ բնականոն գործողությանը նպաստեց նաև որակավորումների ազգային շրջանակների և մասնագիտական կրթության մասնագիտությունների պետական կրթական չափորոշիչների բացակայությունը, ավելի ուշ, նաև, մշակվածները օրենքով սահմանված կարգով ուժի մեջ չմտնելը:

Մասնագիտական կրթության որակի ապահովման ազգային կենտրոնի կրթության լիազոր մարմնի ենթակայությունից դրա դուրս բերումը, կրթության որակի ապահովման, ուսուցման որակի հսկման և պետական հավատարմագրման գործառույթների կենտրոնի վերապահելը միանգամայն արդարացված է: Սակայն, այդ գործառույթների իրականացման ոլորտներում խորհրդատվական իրավասությունները որակի ապահովման ազգային կենտրոնին վերապահումը լուրջ խոչընդոտ կարող է լինել այդ գործառույթների պատշաճ իրականացման հարցում: Այդ ենթատեքստում, ենթադրվում է նաև, որ արդյունավետ կլիներ նաև լիցենզավորման գործառույթների իրականացման համար այլ պետական կառույցի՝ կրթության լիազոր մարմնի ենթակայությունից դուրս ստեղծումը, քանի որ մասնագիտական ուսումնական հաստատությունների գերակշիռ մասը գտնվում է կրթության լիազոր մարմնի ենթակայության տակ: Այսպիսի պայմաններում՝

- կրթական գործունեության լիցենզավորման պայմանների ապահովման պատասխանատու պետական հատվածի մասով կհանդիսանա ՀՀ կրթության և գիտության նախարարությունը, մասնավոր հատվածի մասով՝ հիմնադիրները.
- կրթական գործունեության լիցենզավորման (հետագայում, լիցենզիաների ժամկետավորման պարագայում նաև՝ վերալիցենզավորման) գործընթացների իրականացնողը՝ մեր կողմից առաջարկվող կառույցի.
- կրթության որակի ապահովման, ուսուցման որակի հսկման և պետական հավատարմագրման գործառույթների իրականացնող ու դրա ցուցիչների ու չափանիշների սահմանողը՝ մասնագիտական կրթության որակի ապահովման ազգային կենտրոնը:

Նման պարագայում իրավասություններն ու պատասխանատվությունները կբաշխվեին կրթական ուղղվածություն ունեցող կառույցների միջև, կունենային կոնկրետ հասցեատեր և ամենևին էլ կարիք չէր լինի վերահսկման իրավասություններ շնորհել բազմաթիվ կառույցների: Բացի այդ, մոդելի գործողության համար անհրաժեշտ, գրեթե առանց ֆինանսական ծախսերի, հաստատությունը գործունեության պայմանների բարելավման աճ չարձանագրելու, կրթական գործընթացի և թողարկվող շրջանավարտների որակ չապահովելու դեպքում ուղղակի չի կարողանա վերալիցենզավորվել, ստանալ կամ պահպանել պետական հավատարմագիրը, կմարեն բնականոն ճանապարհով և պետական միջամտության կարիք չի լինի: Մյուս կողմից, մտահոգությունն արդեն թողարկված ոչ որակյալ կրթություն ստացած և ստացող ուսանողների մասով արդեն ժամկետանց է, քանի որ նրանց թիվը ոչ հազար է, ոչ էլ երկու հազար: Այս հարցում, թերևս, առկա է մտահոգությունը փարատող հանգամանք՝ աշխատաշուկայում դիպլոմի արժեզրկումը բերում է մասնագիտական կոմպետենտության արժեքի բարձրացման: Աշխատանքի մասնավոր հատվածում վաղուց արդեն մերժվում են նույնիսկ «վարկանիշ» ունեցող մի քանի դիպլոմներ ունեցող ոչ կոմպետենտ մասնագետները: Ուստի որակի գնահատման պարբերական և ցիկլիկ աշխատանքի ուղղորդումն ու դրա կատարելագործումը կլինի նորություն հայկական մասնագիտական կրթության ոլորտում և, անշուշտ, հնարավորություն կընձեռի ուսումնական հաստատությունների կրթական գործունեության պայմանների բարելավման, կրթության որակի ապահովման հարցերում:

Միաժամանակ, ՌԱԳԿ ոլորտում մեխանիզմների ազատականացումը պե-

տական կառավարման մարմիններին ինքնին կազատի լրացուցիչ հոգսերից ու մտահոգություններից, իսկ ամենակարևորը՝ մեխանիզմների անխափան աշխատանքը ոլորտում կապահովի օրինապահություն, ուսումնական հաստատությունների բնականոն գործունեության և զարգացման, թողարկվող մասնագետների որակի երաշխիքներ:

Այսպիսով, մասնագետների պատրաստման ՈԱԳԿ համակարգի դիտարկումը ցույց է տալիս, որ ՈԱԳԿ թույլ է տալիս կրթական գործնթացի մասնակիցների ուշադրությունը և կառավարման սուբյեկտների ջանքերը բևեռել ոչ միայն որակի արտաքին չափանիշների, վրա այլ նաև պրոֆեսիոնալ մանկավարժական արժեքների վրա:

Հոդվածի ներկայացման ամսաթիվը՝ 11.04.2012

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Հ.Հ. Պետրոսյան** Մասնագիտական կրթության որակի ապահովման գործընթացի կառավարման մանկավարժական տեխնոլոգիաներ, «Ան–Ջոն» հրատարակչություն, 2010, 520 էջ:
2. **Հ.Հ. Պետրոսյան** Կրթական ծրագրերի հավատարմագրման հիմնախնդիրների մասին, ՀՀ ԳԱԱ «Լրաբեր հասարակական գիտությունների», N 1(618), Հունվար–ապրիլ, 2007:
3. Որակի ապահովման բուհական համակարգեր, Ուղեցույց, (կազմեցին **Յու. Սարգսյան, Ռ. Աղգաշյան, Հ. Բալաբանյան, Ա. Գրիգորյան, Ա. Բուդաղյան**), Եր., 2009:
4. **Петросян Г. А.** Психологические проблемы обеспечения качества образования и профессиональной учебной деятельности. Периодический научный журнал «Новация», Кутаиси, N7, 2010, с.262–267.
5. **Петросян Г. А.** Вопросы обеспечения качества профессионального образования. Вестник Кыргызско-Российского Славянского университета N5, том 11, 2011, с.148–150.
6. Процедуры оценки качества в Европейском высшем образовании. Исследование ЕСОК. Международная Стратегическая Группа Экспертов. www.iseg.ru/sessions/s6/dieced.doc.
7. **Салахов М. Х., Михайлов В. Ю., Гостев В. М.** Ресурсный центр как основа формирования и развития образовательного округа классического университета. Интеграция образования. 2004. № 1. С. 18–26.
8. **Соболев В.С., Степанов С.А.** Концепция, модель и критерии эффективности внутривузовской системы управления качеством высшего профессионального образования. Университетское управление, 2004. № 2 (31). С. 102–110.
9. **Щеглов П. Е., Никитина Н. Ш.** Качество высшего образования. Риски при подготовке специалистов. Университетское управление: практика и анализ. Екатеринбург, 2003. № 1 (24). С. 52–59.
10. ГОСТ РИСО 9001–2000. Системы менеджмента качества. Требования. М.: ИПК Издательство стандартов, 2000.
11. **Petrosyan H. H.** The Accreditation and Quality Assurance of Education, Санкт–Петербург, Личность и культура, N2 (54), 2010, 50–51.
12. **Petrosyan H. H.**, Accreditation of Higher Educational Insituitions in the Context of the Governmental Process of Education Qualiti Control, Известия Российского Государственного Педагогического Университета им. А.И. Герцена, Санкт–Петербург, N 125, 2010, 140–144.
13. **Petrosyan H. H.** Several Questions on Supervision and Fulfilment of the Process of Assurance of Professional Educational Qualiti, Mkhitar Gosh, N2, 2010, 101–104.
14. Quality Procedures in European Higher Education. European Network for Quality Assurance. http://www.enqa.net/texts/procedures.pdf.
15. Benchmarking in higher education. European Network for Quality Assurance. http://www.enqa.net/texts/benchmarking.pdf.

СИСТЕМА УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ПЕТРОСЯН ГАЙК

Доктор педагогических наук, доцент,
Армянский государственный педагогический университет им. Х. Абовяна,
руководитель центра внедрения инновационных технологий и оценки качества

В статье представлена система обеспечения качества высшего образования и системный подход к управлению процессом обеспечения качества педагогического образования. Система управления представлена как инструмент обеспечения качества профессионального образования, обобщен опыт автора по созданию и совершенствованию системы менеджмента качества образовательных услуг. Система управления рассматривается как модель управления качеством подготовки специалистов в вузе.

Дата представления статьи 11.04.2012

QUALITY MANAGEMENT SYSTEM OF HIGHER EDUCATION AND ENFORCEMENT QUALITY OF PEDAGOGICAL EDUCATION

HAYK PETROSYAN

Doctor of Sciences (Pedagogy), Docent
Armenian State Pedagogical University After Kh. Abovyan,
The Head of the Centre of Contribution of Innovative
Technologies and Quality Assessment

The article presents quality assurance system of higher education and a systematic approach to the management process to ensure the quality of teacher education.The control system is presented as a tool to ensure the quality of vocational education, the author summarizes the experience of the creation and improvement of the quality management of educational services. The control system is considered as a model of quality management training at the university.

Article submission date 11.04.2012

ԱԻԴԱ ԹՈՓՈՒԶՅԱՆ

Վ. Բրյուսովի անվան Երևանի պետական լեզվաբանական համալսարանի մանկավարժության և լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի պրոֆեսոր, մանկավարժության դոկտոր

ԿՐԹԱԿԱՆ ՔԱՂԱՔԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ ԵՎ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՊՐԱԿՏԻԿԱՆ

ՀՏԴ 37.01

Հոդվածում քննարկվում են կրթության քաղաքականության և կրթության բնագավառի քաղաքականության առանձնահատկությունները, ներկա պայմաններում կրթության ազգային դոկտրինա ունենալու անհրաժեշտության հարցը, կոնկրետ օրինակի վրա ցույց է տրվում կրթության բնագավառի քաղաքականության և պրակտիկ մանկավարժության անհամապատասխանությունը:

Հանգուցային բառեր և արտահայտություններ ՝ կրթության քաղաքականություն, կրթության բնագավառի քաղաքականություն, կրթության ազգային դոկտրինա, ուսուցչի մասնագիտական ազատություն, իրավունք և այդ իրավունքից օգտվելու հնարավորություն:

Նախքան բուն նյութին անցնելը հարկ ենք համարում խոսել երկու հասկացությունների մասին, որոնք շատ հաճախ կամ շփոթում են կամ նույնացնում: Խոսքը «կրթական քաղաքականություն և «կրթության բնագավառի քաղաքականություն» հասկացությունների տարբերության մասին է:

Կրթական՝ քաղաքականությունը ավելի լայն հասկացություն է. այն ընդգրկում է կրթության բնագավառի քաղաքականությունը և որոշում է քաղաքական դաշտի 3 հիմնական ոլորտները.

- ֆինանսատնտեսական (որոշում է կրթության ֆինանսավորման չափը, դրա բաշխման և օգտագործման տեսակները և ոլորտները),
- իրավական (տալիս է կրթական գործընթացի սուբյեկտների վարքագծի սահմանները և կառավարման մարմինների իրավասությունները),
- մշակութագաղափարական (ընդգրկում է հասարակական գիտակցության դիրքորոշումները և կողմնորոշվածությունը, որոնք ազդում են ինչպես կրթության բովանդակության, այնպես էլ այն որոշումների ընտրության վրա, որոնք որոշակի իրավիճակում թույլատրելի կամ անթույլատրելի են):

Այսինքն՝ մեկ կողմից հաշվի է առնվում կրթության թողած ազդեցությունը երկրի տնտեսության տարբեր ոլորտների վրա, իսկ մյուս կողմից՝ յուրաքանչյուր ոլորտի ազդեցությունը կրթության վրա:

Այսպես օրինակ, կրթության և ազգային անվտանգության կապն առաջներում դիտարկվում էր որպես զինվորական պատրաստության, զինվորական կրթության, հատուկ ծառայությունների համար մասնագետներ պատրաստելու միջոց:

Ժամանակակից պայմաններում «Կրթության դերն աճում է, միաժամանակ կրթությունը վերաճում է մի գործոնի, որը նպաստում է հասարակության մեջ մարդու դերի առավել արժևորմանը» [1 էջ 7]: Ավելին, կրթությունն ինքն է վերաճում ազգային անվտանգության գործոնի, քանի որ ցանկացած պետության ազգային անվտանգությունը կարող է ապահովված լինել միայն հաջող արդիականացման հիմքի վրա: Իսկ կրթությունը և՛ արդիականացման, և՛ երկրի ազգային անվտանգության ապահովման ինքնատիպ գործոն է: Այն ժամանակակից պետության տնտեսական և ռազմական անվտանգության վրա ազդեցություն ունի, թեկուզ նրանով, որ առանց բարձրորակ կադրերի անհնար է ապահովել երկրի արդիականացումը և, հետևաբար, նաև ռազմական անվտանգությունը: Հնարավոր չէ ապահովել նաև երկրի տեխնոլոգիական անվտանգությունը՝ առանց համապատասխան կադրեր պատրաստելու, գիտական ներուժի և գիտական գործնական մշակումների ու ծրագրերի: Մասնավորապես սա վերաբերում է ժամանակակից տեղեկատվական համակարգերի օգտագործման մշակույթը ձևավորող կամ ԶԼՄ-ների հրապարակումների նկատմամբ քննադատական վերաբերմունք ու տողատակը հասկանալու հմտություն ձևավորող հատուկ կրթական ծրագրերի մշակման գործընթացին:

Կրթությունը՝ ամբողջությամբ վերցրած, մշակութային զարգացման անվտանգության հիմքն է: Ոչ մի պետություն, ազգ չի կարող գոյատևել և զարգանալ առանց արժեքային համակարգի. հակառակ դեպքում՝ ազգը կդառնա ամբոխ: Ուստի, ժողովրդի արժեհամակարգի ձևավորման գործում առաջին տեղը գրավում է կրթությունը:

Կրթության դերը երկրի արդիականացման և ազգային անվտանգության ապահովման գործում պայմանավորված է նրա՝ տեղեկատվական հասարակության անցմամբ (պրոֆեսիոնալների հասարակություն, գիտելիքների հասարակություն, համակարգչային հեղափոխություն), որի արդյունքում սոցիումի կյանքում որակական փոփոխություններ են կատարվում: Ի տարբերություն արդյունաբերականի՝ դեպի տեղեկատվական հասարակության անցում կատարելու պայմաններում կրթությունն ավելի շուտ վերաճում է ոչ թե հասարակության ռեսուրսներն օգտագործող, այլ տնտեսական և սոցիալական զարգացման կարևորագույն ռեսուրսներ ստեղծող գործոնի (ստեղծագործական ներուժով օժտված բարձրորակ կադրեր):

Եվ վերջապես, կրթությունը միաժամանակ հանդես է գալիս որպես հասարակության սոցիալ-քաղաքական բնագավառի արդիականացման գործոն: Այն նպաստում է շարքային քաղաքացիների սոցիալ-քաղաքական և իրավական գիտակցության աճին, ժողովրդավարության զարգացմանը, քաղաքական մշակույթի ձևավորմանը, քաղաքացիական հասարակության կայացմանը:

Այսպիսով, պետության արդիականացումը և ազգային անվտանգության ապահովումը ոչ միայն հնարավոր չէ իրականացնել միայն կրթական քաղաքականության բարեփոխման միջոցներով, այլև անհնար է այն կենսագործել կրթական քաղաքականությունից առկախ, առանց դրա սկզբունքային փոփոխության: Հաշվի առնելով այս հանգամանքը, մեր կարծիքով, օգտակար կլիներ մշակել կրթության զարգացման միասնական հայեցակարգային փաստաթուղթ, այսպես կոչված՝ կրթության դոկտրինա, մեր երկրի պաշտպանության դոկտրինայի օրինակով, որտեղ հստակորեն նշվեին կրթության ընդհանրական խնդիրները, որից հետո միայն ամրագրվեր, թե դրանցից որը տնտեսության որ ոլորտում կամ կրթական ո՛ր աստիճանում է լուծվելու, և որոնք են այն ընդհանուր խնդիրները, որոնց լուծմանը պետք է մասնակցեն տնտեսության այլ ոլորտները կամ կրթության բոլոր աստիճանները կամ ողջ համակարգը:

Այստեղ կարող է հարց առաջանալ՝ ինչի համար է կրթության դոկտրինան, եթե ունենք կրթության զարգացման ազգային ծրագիր: Այս հարցը ծագում է հենց այն պատճառով, որ շփոթում ենք կրթական քաղաքականությունը կրթության բնագավառի քաղաքականության

հետ: Բանն այն է, որ կրթության զարգացման ծրագիրը կրթության բնագավառի քաղաքականության իրականացման գործիք է: Մինչդեռ դոկտրինան դրա հետ միասին կձևավորի մեր երկրի տնտեսության ցանկացած ոլորտի կրթական բաղադրիչը և կկանխատեսի դրանցից յուրաքանչյուրի ոչ միայն կրթական հետևանքները, այլև ազդեցությունը կրթության ոլորտի վրա: Բացի դրանից՝ չպետք է մոռանանք, որ դեռևս 1992 թվականին «հանուն կայուն զարգացման կրթության» մասին (ՀԿԶԿ) Ռիոյի ՄԱԿ–ի գագաթնաժողովում հնչել են քաղաքակրթական զարգացման հարացույցը փոխելու անհրաժեշտության մասին գաղափարներ: Գագաթնաժողովում շեշտվում էր, որ ժամանակակից քաղաքակրթությունը կանգնած է երկընտրանքի առաջ. կամ պետք է զարգացման վեկտորը փոխել ոչ սպառողական արժեքների (մարդկային, հոգևոր) օգտին, կամ էլ քաղաքակրթությանը սպառնում է գլոբալ աղետ, ընդհուպ հնարավոր ինքնաոչնչացում[2]: Նման պայմաններում յուրաքանչյուր ժողովուրդ, ազգ պետք է միջոցներ ձեռք առնի այնպիսի «ազգային գաղափար» գտնելու համար, որը հիմնված կլինի ոչ միայն ազգային մշակույթի ավանդույթների վրա, այլև նպաստի ընդհանուր առմամբ մարդկային զարգացման հեռանկարներին: Մեր երկրի համար նման գաղափար կարող է լինել կրթությունը, քանի որ աշխարհին մենք կարող ենք զարմացնել միայն մեր ուղեղով:

Միջազգային փորձի ուսումնասիրությունը թույլ է տալիս շարադրել որոշ պարամետրեր, որոնք կրթության ազգային դոկտրինայի շրջանակներում կնպաստեն «կրթությունը ազգային գաղափար» դարձնելուն, կրթության պետական քաղաքականության տարբեր ուղղությունները կանոնավորելուն [3, էջ 10]: Այսպես, օրինակ՝

- Աջակցություն հայրենական ապրանքային արտադրությանը և առաջին հերթին դրա բարձր տեխնոլոգիական ոլորտներին: Դա կապահովի երկրի արդիականացումը և կստեղծի բարձրագույն կրթություն, բարձր որակավորում ունեցող աշխատողների պահանջարկ:
- Աշխատանքի կազմակերպման և սեփականության այնպիսի ձևերի զարգացման խթանում, որոնք ապահովում են աշխատողի մասնակցությունը ստացված շահույթը բաժանելու և արտադրությունը ղեկավարելու գործում: Ասենք, ակցիոներական ընկերություններ, որոնք աշխատողից պահանջում են բարձրացնել ոչ միայն պրոֆեսիոնալ, այլև ընդհանուր քաղաքացիական կրթության մակարդակը:
- Հարկային համակարգի ձևավորման շերտավորված բնույթ: Արտադրության խթանման և միաժամանակ սոցիալական անհավասարության սահմանափակմանն ուղղված հարկերի հաստատում: Քաղաքացիների կողմից հայրենական ուսումնական հաստատություններում կրթություն ստանալու համար օգտագործած եկամուտների հարկերից ազատում: Այս քայլը կունենա ոչ միայն տնտեսական, այլև բարոյական նշանակություն, քանի որ դա արտադրության նոր ճյուղերում լրացուցիչ ներդրումներ կատարելու հնարավորություն կընձեռնի և մի կողմից՝ կապահովի մարդկային կապիտալի զարգացումը, իսկ մյուս կողմից՝ հստակ կմատնանշի, թե պետությունը աշխատանքի որ տեսակներին է առաջնություն տալիս:
- Վերարտադրություն և մարդու զարգացումն ապահովող ոլորտներում (կրթություն, բժշկություն, մշակույթ և այլն) աշխատանքի կարգավորում այն նկատառումով, որ դրա մակարդակը գոնե հավասար լինի նյութական արտադրության ոլորտին: Դա մի կողմից կնպաստի բյուջետային ոլորտից կադրերի հոսքը կանխելուն, մյուս կողմից՝ հետագայում տնտեսական օգուտ կբերի, նոր տեխնոլոգիաների, բարձրորակ աշխատողների և որակյալ ապրանքների ստեղծման տեսքով:
- Արվեստի նկատմամբ շերտավորված մոտեցում: Ժողովրդականություն վայելող բարձր արվեստը խրախուսելու համար՝ ցածր հարկեր, պետական աջակցություն և հասարակական սկզբունքների իրականացում: Առևտրային արվեստին՝ առևտրային գներ, բարձր հարկեր, հասարակական վերահսկողություն:
- Պետական և մարզային ԶԼՄ–ներին հարկային արտոնությունների տրամադրում և օրենքով ամրագրում՝ կրթական հաղորդումներին, կրթության և այդ ոլորտի աշխատողների վարկը բարձրացնելուն ուղղված թոքշոուներին եթերային որոշակի ժամեր տրամադրելու պայմանով և այլն:

Այսպիսով, մեր կարծիքով, միայն ողջ պետական քաղաքականության կանոնավորումն ու նրա կրթական միտումների հաշվառումը կարող են հայկական սոցիումը վերածել դաստիարակչական միջավայրի: Ուստի կրթության ազգային դոկտրինան կարող է դառնալ ոչ միայն ազգային գաղափարախոսության ձևավորման գործիք, այլև կարող է վերաճել մի հզոր միջոցի, որը հայի ուղեղը կծառայեցնի ողջ մարդկությանը: Այսինքն՝ այն կվերաճի համամարդկային ֆենոմենի: Բարձրորակ կրթությամբ և ուղեղային ներուժով մենք մեր լուման կներդնենք համաշխարհային քաղաքակրթության զարգացման գործում:

Հաջորդ հարցը, որը կարող է նպաստել կրթական քաղաքականության արդյունավետ ձևավորմանը՝ կրթության տարբեր ոլորտներում կատարված հետազոտությունների արդյունքների հաշվառումն է: Անկախության առաջին և հետագա տարիներին՝ կրթական քաղաքականությունը մշակելիս, այդ հնարավորությունները սահմանափակ էին, ուստի, դրա հիմքում դրվեց սոսկ միջազգային փորձը: Այսօր փոխվել է իրավիճակը: Կրթության բոլոր ոլորտներում իրականացվել են տարբեր հետազոտություններ, նորարարական, փորձարարական ծրագրեր: Օգտակար կլիներ՝ ամփոփվեին դրանց արդյունքները, առաջավոր փորձը տարածվեր, կրթական գործընթացներում կիրառվեր և կրթության բնագավառի քաղաքականությունը մշակելիս դրանք հաշվի առնվեին:

Մեր կարծիքով՝ անհրաժեշտ է շուտափույթ լուծել նաև կրթության բնագավառի քաղաքականության և պրակտիկ մանկավարժության միջև առաջացած անհամապատասխանության վերացման հարցը: Այն ենթադրում է օրենսդրության մեջ հռչակված կրթական քաղաքականության դրույթների պրոֆեսիոնալ քարոզչություն և պրակտիկ իրականացում. (այլապես հասարակությունը չի հավատա այդ քաղաքականության ճշմարտացիությանը): Այսինքն՝ իրավունքի և այդ իրավունքից օգտվելու համար հնարավորության ստեղծում, ավելի ստույգ՝ բոլորի համար հավասար հնարավորությունների ապահովում: Սա նշանակում է՝ բոլոր սովորողների համար մեկնարկային հավասար հնարավորությունների ստեղծում, կրթական առողջ մթնոլորտի և բարենպաստ միջավայրի ստեղծում, ուսումնական հաստատություններում անհատի շահի գիտակցության և հասարակության զարգացման համար պատասխանատվության զուգորդման հաստատում, դպրոցի կառավարմանը հասարակության լայն և շահագրգիռ խավերի իրական մասնակցության ապահովում, կրթության բովանդակության վերանայում և թերծանրաբեռնում, անձը ձևավորող առարկաների ներմու-

ծում և ինտեգրում, կառավարման իրական ապակենտրոնացում, կրթության համակարգի բոլոր սուբյեկտների պարբերաբար հաշվետվություն, կրթության ոլորտում աշխատող մարդկանց վարկի բարձրացում, քաղաքականության և մանկավարժության միջև ճիշտ փոխհարաբերությունների կազմակերպում, կրթության միասնականության ապահովում, կրթության արդյունքի, ներդրվող ռեսուրսների և գործընթացի համակարգում և այլն: Այս ցանկը կարելի է շարունակել: Սակայն ցանկանում ենք կոնկրետ օրինակով ցույց տալ օրենսդրության և մանկավարժական պրակտիկայի անհամապատասխանության հարցը: Այսպես, «Հանրակրթության մասին» ՀՀ օրենքի 27–րդ հոդվածի 1–ին մասի 7 –րդ կետում ամրագրված է, որ «Մանկավարժական աշխատողն իրավունք ունի ընտրելու և կիրառելու դասավանդման այնպիսի մեթոդներ և միջոցներ, որոնք ապահովում են ուսումնական գործընթացի բարձր որակ՝ իր ընտրությամբ օգտագործելով կրթության պետական կառավարման լիազորված մարմնի երաշխավորած դասագրքեր և ուսուցողական նյութեր, ձեռնարկներ և սովորողների գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների գնահատման մեթոդներ» [4]:

Սա մեր օրերի համար շատ կարևոր դրույթ է, որովհետև տարիներ շարունակ ուսուցչից պահանջում էինք ընդունել և գիտակցել երեխայի ազատության գաղափարը այն դեպքում, երբ ինքը ուսուցիչը իր մասնագիտական գործունեության մեջ ազատ չէր: Փորձը ցույց տվեց, որ մինչև ուսուցիչն ինքն ազատ չլինի, չիմանա իր իրավունքները և ունենա դրանցից օգտվելու հնարավորություններ, նա չի կարողանա գիտակցել աշակերտի ազատության կամ նրա իրավունքների պաշտպանության կարևորությունը: Ուստի, օրենքը, թեև ուշացումով, այնուամենայնիվ ուսուցչին տվեց այդ ազատությունը: Մեր պայմաններում, քանի որ դեռևս 2004թ. կառավարությունը հաստատել է «հանրակրթության պետական կրթակարգը», «միջնակարգ կրթության պետական չափորոշիչը», Կրթության և գիտության նախարարությունն էլ համապատասխանեցրել է հանրակրթական առարկաների չափորոշիչները և ծրագրերը պետական չափորոշչին, պետք չէ վախենալ այլընտրանքային դասագրքերի, առարկայական ծրագրերի և ուսուցման ու դաստիարակության մեթոդների ու միջոցների բազմազանությունից: Պարզապես անհրաժեշտ է ուսուցչին տալ գործողությունների և ընտրության ազատություն: Արդեն ուսուցչի խնդիրն է, թե որ ծրագրով, որ դասագրքով, ինչպիսի մեթոդներով կկառուցի ուսումնադաստիարակչական գործընթացը: Կարևորն այն է, որ ուսումնառության արդյունքում աշակերտի գիտելիքները, հմտություններն ու կարողությունները, արժեքային համակարգը համապատասխանեն պետական չափորոշչի պահանջներին:

Այս ամենն իրավունքի ոլորտից է: Այժմ տեսնենք՝ որքանով ուսուցիչը հնարավորություն ունի օգտվելու իր իրավունքներից: Պրակտիկան ցույց է տալիս, որ ուսուցիչն իրականում չի կարող ընտրել իր ուզած դասագիրքը, քանի որ նախ՝ այլընտրանքային դասագրքերն են քիչ, բացակայում են այլընտրանքային ծրագրերը և ամենակարևորը՝ ուսուցչի փոխարեն դասագիրքն ընտրում և դպրոցին պարտադրում է դասագրքերի շրջանառու հիմնադրամը: Այս վիճակը եղել է տարիներ շարունակ և նույնիսկ այսօր՝ «Հանրակրթության մասին» ՀՀ օրենքն ընդունելուց երեք տարի հետո: Ըստ երևույթին, այդ հիմնադրամի համար ՀՀ օրենքները ոչ մի նշանակություն չունեն: Առավել ևս դրա աշխատակիցները ունակ չեն վերակառուցվելու: Ամենավատն այն է, որ ապաշնորհի մարդկանց աշխատանքի թույլ վերահսկողության հետևանքով

անհամապատասխանություն է առաջանում ՀՀ օրենքով ուսուցչին տրված իրավունքի և այդ իրավունքից օգտվելու հնարավորության միջև:

Այսպիսով, այսօր կարող ենք փաստել, որ ՀՀ–ում որդեգրված թե՛ կրթության քաղաքականությունը և թե՛ կրթության բնագավառի քաղաքականությունը ունեն հումանիստական բնույթ և ուղղվածություն: Դրանք արտացոլված են ՀՀ օրենսդրության մեջ: Սակայն դեռևս գոյություն ունի անհամապատասխանություն կրթական քաղաքականության և պրակտիկ մանկավարժության միջև, որն անհրաժեշտ է վերացնել:

Հոդվածի ներկայացման ամսաթիվը՝ 22.06.2012

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. «Հանրակրթության պետական կրթակարգ», Անտարես, Երևան 2004թ.:
2. «21–րդ դարի օրակարգ», Ռիոյի գագաթնաժողով, 1992թ.:
3. **Новиков А.** Образование и экономика: кто кому поможет? Народное образование, 2002 г.
4. «Հանրակրթության մասին» ՀՀ օրենք, Երևան, 2009թ.:

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

ТОПУЗЯН АИДА

Доктор педагогических наук, профессор
кафедры педагогики и методики преподавания языков Ереванского
государственного лингвистического университета им. В. Брюсова

В статье рассматриваются особенности образовательной политики в сфере образования. Раскрывается роль образования в модернизации и обеспечении национальной безопасности страны. Автор поднимает вопрос о необходимости разработки национальной доктрины образования.

Изложены некоторые параметры, которые могут способствовать упорядочению разных направлений образовательной политики, так как только в этом случае и при учете образовательных тенденций возможно превращение армянского социума в воспитательную среду.

Подчеркивается учет результатов исследований в разных сферах образования, согласование политики в сфере образования с педагогической практикой, обеспечение профессиональной свободы учителя путем создания условий для осуществления объявленных прав, что будет способствовать эффективному формированию образовательной политики.

Дата представления статьи 22.06.2012

AIDA TOPUZYAN
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Chair of Pedagogy and Language Teaching Methodology
Yerevan State Linguistic University after V. Brusov

The present article deals with some peculiarities of the educational policy in the sphere of education. It focuses upon the role of education in modernisation and provision of the country's national security. The author raises the issue of the necessity of working out the national educational doctrine.

Some parameters, which can provide regulation of various directions of educational policy are stated as only in case of taking into account the educational tendencies the turning of Armenian socium into education environment is possible.

It is singled out that the consideration of the results of studies in different educational spheres and the agreement of the educational policy with pedagogical practice, the ensurance of teacher's professional freedom via creating conditions for the realization of the proclaimed rights would promote the formation of effective educational policy.

Article submission date: 22.06.2012

ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԵՎ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈԴԻԿԱ

AMY C. HORR
University of North Texas

EFFECTIVENESS OF PROMPTING IN THE PROCESS OF ATTENTION COPING OF A CHILD WITH AUTISM

UDC 376

The article touches upon some vital principles of joint attention, particularly prompting and fading procedures, which may develop communication deficits of autistic children. Due to the increased number of children being diagnosed with autism, and the evidence that early intervention makes a critical difference to outcome, the article points out the significance of paying more attention on insuring that very young children with autism acquire skills that characterize the repertoires of typically developing children.

Key words and expressions: joint attention, pre–linguistic communication deficits, prompting and fading procedures.

Two of the defining characteristics of autism are deficits in social behavior and language development (American Psychiatric Association, 2000). An extensive literature exists on using behavioral principles to teach children with autism the social and language skills that typically developing children seem to learn easily. One complex skill that has received increased attention in recent research is called joint attention. Joint attention is the shifting of attention (usually visual) between another person and some feature of the environment (Pierce & Schreibman, 1995). In everyday words, it is sharing an experience. (Scott, Clark, & Brady, 2000). For example, looking back and forth between a caregiver and a scene that the caregiver is looking at, or otherwise responding to, indicates joint attention. The behavior called following the line of regard is looking where someone else is looking or pointing, and it could be a component of the more complex behavior of joint attention. Current interest in joint attention may be due to the fact that, as some theoretical discussions imply, an important relationship exists between the acquisition of joint attention skills and early language development. In addition, more children than in the past are being diagnosed at younger ages with a deficit in joint attention behavior, or with disabilities characterized by marked impairments in this skill area. This may be due to improved diagnostic criteria. According to Cicchetti and Toth (1994), typical development of communication skills in the first two years of life may be conceptualized in terms of three phases. The first two phases involve nonverbal communication that sets the stage for the emergence of verbal communication in the third stage. In the first phase, which occurs during the first five months, communication often involves face–to–face exchanges between the infant and caregiver (e.g., eye contact, facial animation, smiles, conversation). In the second, 6–to–18–month phase, a type of communication called joint attention develops. The

child who has learned the social behaviors characteristic of the first phase now learns to follow the caretaker's gaze and/or her point toward an object in their shared environment. Caretakers often draw the child's attention to the object by calling the child's name and pointing to the object after the child looks at the caretaker. Scaife and Bruner (1975) label the child's response of looking at the object to which the caretaker is calling his attention as following the line of regard. If the caretaker names or talks about the object of shared attention, the child may learn to look for that object later when the caretaker names it or to name it himself once he has acquired some speech. The child also learns to draw the caretaker's attention to him/herself and his interest in an external object by alternating between eye contact with the caretaker and looking at or pointing to an external object. This can be viewed as a kind of verbal communication that precedes speech. Joint attention, then, in its most elaborated form, is a prerequisite of speaking about the shared world and listening to others. In the final 12– to 24–month phase, vocal verbal communication emerges, and the child begins to communicate with speech about the world. In contrast to typically developing infants who show preferential attention to social rather than inanimate stimuli, and who prefer to focus on the more socially revealing features of the face, such as the eyes rather than the mouth, individuals with autism seem to lack these early social predispositions (Dawson, Meltzoff, & Osterling, 1998). Thus, young children with autism usually display a serious deficit in the development of joint attention skills (Mundy & Gomes, 1998). Recent research has attempted to isolate the preverbal communication elements missing in the developmental profiles of children with autism and to ascertain how these results compare with their typically developing peers. Klin, Jones, Schultz, Volkmar, and Cohen (2002) reported that individuals with autism focused twice as much time on the mouth region of the face and 2.5 times less on the eye region of the face. This research on gaze has important implications for gaining a better understanding of how joint attention behavior, in general, and following the line of regard, specifically, may relate to an individual's development.

Because these joint attention bids appear to be lacking in the early development of children with autism, as compared to their typically developing peers, several investigators have measured and intervened on joint attention behaviors in autistic and/or developmentally delayed populations. Hwang and Hughes (1995) found that in children with autism a collateral relationship exists between social interactive strategies and social communication skills (i.e., eye contact, joint attention, and, imitation). When the treatment package was implemented, all three social communication skills increased in frequency, and then when the package was removed all three behaviors decreased in frequency. However, effects of components of the treatment package were not isolated and, therefore, results do not indicate which parts (if any) of the social interactive training package directly promotes improvement in joint attention skills.

Klin et al. (2002) found that when viewing naturalistic social situations, children with autism demonstrated abnormal patterns of social visual pursuit consistent with decreased salience of eyes and increased salience of mouth, bodies, and objects. Mundy and Crowson (1997) conducted a study on eye contact and found that older children with autism rarely alternate eye contact between an active mechanical toy or an interesting event and other people. This contrasts with typically developing infants, who consistently do so around 18 months of age (Butterworth, 1991).

The relation between children's pre–linguistic communication behaviors (of which joint attention is one) and development of vocal language has been examined in several studies. Sheinkopf, Mundy, and Oller (2000), studying children with autism as well as those with developmental delays, found a correlation between initiating joint attention (using eye contact and/or gestures to direct the experimenter's attention to an object/event) and canonical babbling and expressive language. In addition, these researchers reported that children with autism were less likely to follow the experimenter's point toward objects than were developmentally delayed children. These findings suggest that pre–linguistic communication may be a prerequisite for linguistic behavior, and that communication deficits of children with autism may have their origin in pre–linguistic communication deficits.

Sigman and Kasari (1995) found that in children with autism lower levels of joint attention behaviors were negatively correlated with verbal language outcomes. Parents perceived children who lacked joint attention behaviors as displaying more disturbances in language and social behaviors as rated by the scales used in the study. Unfortunately, these researchers did not attempt to improve joint attention skills. The research reported above suggests that joint attention, or, more specifically, following the line of regard, may be a behavioral cusp (Rosales–Ruiz & Baer, 1997). A behavioral cusp is a behavior change that has consequences for the learner beyond the change itself, some of which may be critical to future learning. For example, learning to follow the line of regard may allow a child to learn new behaviors such as labels for objects that are not within immediate reach.

Typically developing children acquire language under natural environmental conditions, as described earlier; whereas, children with developmental disabilities, including autism, require more systematic teaching procedures to learn behaviors that might open doors to further development. For these reasons, experimenters are spending more time investigating ways to measure and teach such behaviors to children with autism. The purpose of this study was to determine the effects of prompting and fading procedures, with positive reinforcement, in teaching a child with autism to follow the line of regard, a component of the complex skill of joint attention. Additionally, this paper investigated whether following the line of regard would function as a behavioral cusp (cf. Rosales–Ruiz & Baer, 1997). Specifically, will following the line of regard result in the participant learning to label objects being pointed to and labeled by a caretaker?

GENERAL METHOD

Participant

A ten–year–old male, with a primary diagnosis of autism and behavioral deficits including marked impairments in social reciprocal interactions, communication, play skills, and academics, was the participant in both experiments. His lack of skills in the area of social reciprocal interactions was the focus of this study. His verbal skills were limited to approximately six or seven word utterances; however, he could receptively and expressively label over 100 common objects/pictures. The participants' social behaviors included making and maintaining eye contact when requesting items, responding to social initiations by adults, and engaging in solitary activities, such as looking at pictures through a Viewfinder® and playing with an interactive book. He did not reliably follow the line of regard and did not acquire novel (unprogrammed) skills without repetitive direct teaching trials.

Setting

Both experiments were conducted in a room containing ten stacked chairs, a computer and desk, and a projector (none of which were used during this study) at an education and treatment facility serving children with autism spectrum disorders, where the participant has been a student

since November 1997. For the experiment two rectangular tables, approximately 8 ft x 1 ft, and 2 ft in height, were positioned to the participant's right and left between 2 and 9 ft away. The distance of the tables varied depending on the phase of the study. The participant sat at a child-sized desk in a child-sized chair. The participant's desk was positioned 3 ft in front of where the experimenter stood. Only the participant and the experimenter were in the room during the study four days/week. On one day/week an independent observer collected interobserver agreement (IOA) data.

Materials

Three sets of toys were used. Toys the participant labeled correctly during a pre-test were used as stimulus objects in Experiment 1. Toys the participant could not label in the pre-test (novel toys) were used as stimulus objects in Experiment 2. The participant was allowed to play with a third set of toys, which had been previously confirmed as preferred activities. Preferred activities included looking at a Viewmaster ®, playing with a Vtech ® alphabet game, or handling a carpet square. These three activities were available at all times during the experiment, and he was allowed to change activities throughout. While the participant engaged in his preferred activities, the experimenter was engaged in a writing activity (drawing, writing, or doodling on paper); however, he was not able to see what I was writing. Experimenter materials included paper, pencil or pen, data sheets, and a timer.

Pre-Baseline

Prior to beginning the first experiment, a pre-baseline assessment was conducted to determine the participants' ability to follow the line of regard. Assessment outcomes indicated that when he was seated in front of the experimenter in an empty room he consistently followed the line of regard. However, under more naturalistic conditions when he engaged in a preferred activity while the experimenter was engaged in an activity, such as writing on paper, he did not consistently follow the line of regard. Naturalistic conditions were used throughout both experiments.

Pre-Test

A pre-test was conducted to determine which of 13 remote control objects the participant could label. An effort was made to include objects thought to be both known and unknown. The experimenter placed items (one at a time) on the participant's desk and asked, "What is it?". The experimenter re-presented the objects, in a different order, a second and a third time for a total of 39 trials. Each object labeled by name was scored correct, and the object was defined as known, if the participant labeled it correctly on any trial. An object was considered unknown, if the participant failed to label it accurately on all of the three trials it was presented. Six known objects were selected for use in Experiment 1 and six unknown objects were reserved for Experiment 2. Data Collection The experimenter collected data for Experiment 1 and Experiment 2, on data sheets designed for each experiment. A trained observer independently collected IOA data once per week, on baseline, probe, and training sessions.

Sessions

Three two-minute training sessions (6-minutes total) were conducted on most school days during regular school hours. Following each session, the participant was allowed to take a two-min break to play in the school gym. The gym housed a variety of gross motor equipment, including large balance balls, a stationary bicycle, small trampoline, balance beam, tent, parachute, bicycles, scooters, scooter boards, play garage with cars, rock climbing wall, and various other toys and activities.

Article submission date 23.04.2012

REFERENCES

1. American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed., rev.).* Washington, DC: Author.
2. **Butterworth, G.** (1991). The ontogeny and phylogeny of joint attention. In. A. Whiten (Eds.), *Natural theories of mind: Evolution, development, and simulation of everyday mind reading* (pp. 223–232). Cambridge, MA: B. Blackwell.
3. **Cicchetti, D. & Toth, S.** (1994). *Disorders and dysfunctions of the self* (pp. 3. 25) Rochester, NY: University of Rochester Press.
4. **Dawson, G., Meltzoff, A., & Osterling, J.** (1998). Children with autism fail to orient to naturally occurring stimuli. *Journal of Autism & Developmental Disorders, 28,* 479.485.
5. **Hwang, B. & Hughes, C.** (1995). Effects of social interactive strategies on early socialcommunicative skills of a preschool child with developmental disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 30,* 336–349.
6. **Klin, A, Jones, W., Schultz, R., Volkmar, F, and Cohen, D.** (2002). Visual fixation patterns during viewing of naturalistic social situations as predictors of social competence in individuals with autism. *Arch Gen Psychiatry, 59,* 809–816.
7. **Legerstee, M & Barillas, Y.** (2002). Sharing attention and pointing to objects at 12 months: Is the intentional stance implied? *Cognitive Development, 18,* 91–110.
8. **Mundy, P. & Crowson, M.** (1997). Joint attention and early social communication: Implications for research on intervention with autism. *Journal of Autism and Developmental Disabilities, 27,* 653–676.
9. **Mundy, P. & Gomes, A.** (1998). Individual difference in joint attention skill development in the second year. *Infant Behavior & Development, 21,* 469–482.
10. **Mundy, P., Sigman, M., and Kasari, C.** (1994). Joint attention, developmental level, and symptom presentation in autism. *Development and Psychopathology, 6,* 389–401.
11. New York State Department of Health. (1999). *Clinical practice guidelines: Report of the guideline recommendations: Autism/Pervasive developmental disorders: Assessment and intervention for young children with autism (0–3 years).* Albany, NY: Author.
12. **Pierce, K. & Schreibman, L.** (1995). Increasing complex social behaviors in children with autism: Effects of peer-implemented pivotal response training. *Journal of Applied Behavior Analysis, 28,* 285–295.
13. **Rosales-Ruiz, J., & Baer, D.** (1997). Behavioral cusps: A developmental and pragmatic concept for behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis, 30,* 533– 544.
14. **Scaife, M. & Bruner, J.S.** (1975). The capacity for joint visual attention in the infant. *Nature, 253,* 265–266.
15. **Scott, J., Clark, C., & Brady, M.** (2000). *Students with autism: Characteristics and instruction programming.* San Diego: Singular Publishing Group Inc.
16. **Sheinkopf, S., Mundy, P., and Oller, D.** (2000). Vocal atypicalities of preverbal autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disabilities, 30,* 345–354.
17. **Sigman, M. & Kasari, C.** (1995). Joint attention across contexts in normal and autistic children. In C. Moore and P. Dunham (eds). *Joint Attention: Its origins and role in development.* Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
18. **Woodward, A. & Guajardo, J.** (2002). Infants. understanding of the point gesture as an object-directed action. *Cognitive Development, 17,* 1061–1084.

ՀՈՒՇԵԼՈՒ ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏՈՒԹՅՈՒՆԸ ԱՈՒՏԻԶՄՈՎ ՏԱՌԱՊՈՂ ԵՐԵԽԱՆԵՐԻ ՈՒՇԱԴՐՈՒԹՅԱՆ ՍԵՎԵՌՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ

ԷՄԻ ՍԻ. ՀՈՐ

Հյուսիսային Տեխասի համալսարան

Հոդվածում արծարծվում են համակցված ուշադրության որոշ կարևորագույն սկզբունքներ, որոնց օգնությամբ կարելի է լրացնել աուտիզմով տառապող երեխաների շփման պակասը: Աուտիստիկ երեխաների թվի աճի հետևանքով մեծացել է նաև նրանց ուշադրության սևեռման և, ընդհանրապես, մտավոր և ֆիզիկական հնարավորությունների բացահայտման պահանջը: Առավելապես կարևորվում է վաղ տարիքում միջամտությունը, որն անկասկած տալիս է իր ցանկալի արդյունքները:

Հոդվածի ներկայացման ամսաթիվը՝ 23.04.2012

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПОБУЖДЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОКУСИРОВАНИЯ ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ, СТРАДАЮЩИХ АУТИЗМОМ

ЭМИ СИ. ХОРР

Университет Северного Техаса

В статье рассматриваются некоторые важнейшие принципы коллективного внимания, с помощью которых можно восполнить нехватку общения детей, страдающих аутизмом. Увеличение детей, страдающих аутизмом, привело к повышенному интересу к вопросам фокусирования их внимания, и вообще, к раскрытию их умственных и физических возможностей. Наиболее важным считается вмешательство в раннем возрасте, что, несомненно, дает желаемые результаты.

Дата представления статьи 23.04.2012

DOMONIQUE Y. RANDALL

University of North Texas

TRAINING SIBLINGS OF CHILDREN WITH AUTISM TO INSTRUCT PLAY: ACQUISITION, GENERALIZATION, AND INDIRECT EFFECTS

UDC 376

The article reveals the investigations targeting typically developing siblings as the primary change agents indicated that they can be successful as teachers in many content areas. Researcher have described some potential characteristics and made compelling arguments for further study of sibling interventions for children with disabilities. The research is focused on teaching siblings techniques to increase interactions with their siblings with autism during play, how they can acquire, generalize and effect their siblings beneficially.

Key words and expressions: acquisition, generalization, indirect effects, developing siblings.

Deficits in the quality and the quantity of social interaction are defining characteristics of autism (American Psychiatric Association, 1994). This includes deficits in peer play, imitation skills, and imaginative play skills (Stone & Lemanek, 1990). Various behavioral training procedures have successfully addressed these social deficits in children with autism (DeMeyer, Hingten, & Jackson, 1981; Dunlap & Robbins, 1991; Green, 1996; Lovaas, 1987; Maurice, Green, & Luce, 1996; Schreibman, 1988). Behavioral procedures have been implemented by a wide range of change agents such as parents (e.g., Alpert & Kaiser, 1992; Koegel, Shreibman, Britten, Burke, & O'Neil, 1982), peers (e.g., Peirce & Shreibman, 1995; Strain, Kerr, & Ragland, 1979) and siblings (e.g., Celiberti & Harris, 1993; Coe, Matson, Craigie, & Gossen, 1991).

Unfortunately, their typically developing siblings rarely initiated interactions. A direct prompting procedure was used to increase initiations by the typically developing siblings. Recent observational research suggests that siblings of children with autism do not interact frequently with their siblings and, in fact, may lack skills that could increase positive interactions during play (El–Ghouroury & Romanczyk, 1999). Including siblings in the treatment of the child with disabilities may also help the overall consistency of treatment implemehted by family members. This, in turn, may result in increased positive interactions between family members (Miller & Cantwell, 1976). Sibling involvement may also be beneficial for the typically developing child. For example, siblings can learn coping skills, including how to respond to the behaviors of the child with disabilities (Weinrott, 1974).

Overall, these studies suggest that siblings of children with disabilities have been able to learn a wide range of skills in order to teach their brothers and sisters with disabilities. Also, generalization was assessed and demonstrated to varying degrees across settings, materials, and time. Children with disabilities have also shown improvement in performance when siblings are the change agents. Two of these studies will be discussed in detail. These studies were selected because they focused on teaching siblings techniques to increase interactions with their siblings with autism during play (Celiberti & Harris, 1993; Coe et al., 1991).

In the first study, Coe et al., (1991) taught siblings of children with dual diagnoses of autism and mental retardation to use behavioral skills (prompting and reinforcement procedures) to increase verbal and non–verbal play responses in play contexts (ball play, tinker toys, truck, jigsaw, coloring).

The intervention was a training package including modeling, role play, and feedback. Results indicated increases in the use of prompting and reinforcement procedures by siblings following treatment, as well as in a one-month follow-up probe. No generalization assessments across materials, settings, or people were conducted in this study.

In the second study, Celiberti and Harris (1993) taught siblings of children with autism several skills, such as eliciting play (e.g., "Make the horse run.") and play related speech (e.g.,"Say neigh!"), praising (e.g., "That's great!") and prompting play behaviors (physical guidance to follow through with the elicitation of play). The intervention included modeling, role play, and feedback. The number of desired responses made by the child with autism was recorded. The results showed increases in the demonstration of the trained skills by siblings. The siblings also used these skills while playing with other non-trained materials and at 3-week, 6-week, and 16-week follow-up probes. Furthermore, for one sibling dyad, the sibling demonstrated the skills with an additional handicapped sibling during treatment as well as in the 16-week follow-up probe. Also, the number of desired responses by the children with autism increased above baseline levels and maintained at follow-up.

Previous findings showed that siblings of children with autism have learned behavioral skills to interact with their brothers and sisters with autism and have demonstrated generalization of those skills across time (Celiberti & Harris, 1993; Coe et al., 1991). Additionally, Celiberti and Harris (1993) demonstrated generalization of the skills to other stimuli (materials and an additional handicapped child). These findings are encouraging and supportive of typically developing siblings being included in the treatment of children with autism. Celiberti and Harris (1993) noted, however, limitations and made several recommendations for future research. Some of the recommended avenues of research include generalization of the skills to non-training settings, demonstrating functional relationships between the training package and resulting behavior changes in the child with autism, and measures of overall joint engagement.

Generalization of treatment effects is considered an important aspect of any intervention program (Stokes & Baer, 1977). These studies replicate and extend previous research by including additional stimulus generalization assessments (non-training setting), measures of response generalization (joint engagement), and observations of initiations and imitations of the child with autism. The purpose of the present research was to investigate the effects of a sibling training package on play and engagement between children with autism and their siblings. The training package was a replication of Celiberti and Harris (1993). Two experiments were conducted. The training package (modeling, role play, and feedback) was identical in both experiments. In the first experiment, measures included the sibling's application of behavioral procedures (instructing play, prompting, and praising), compliance by the child with autism, and joint engagement. Experiment II extended the first study by also including stimulus generalization measures (additional materials and observation in a non-training setting) and additional response generalization measures (imitations and initiations of the child with autism). Furthermore, generalization was explicitly programmed and evaluated.

METHOD

Experiment

Participants

The participants in this experiment were a 7-year-old typically developing child and her 5-year-old brother with autism. Informed consent was obtained from the parents and the sibling. The female sibling was enrolled in regular education classes. The child with autism was diagnosed at age 4 years and 7 months. He was described as having severe speech delays, significant social impairment, and stereotyped patterns of behavior, interest, and activities. His parents were informed that he would need assistance in learning imitative skills. His vocabulary was limited to sounds seemed to have no meaning. He appeared to fear unfamiliar people and places. He had limited daily living skills. He attended special education classes for six hours a day, five days per week and received in home behavioral treatment two hours per day. His treatment program included training in functional communication, attending skills, identity matching, and oral motor imitation skills. At the time the study was conducted he had received six months of in-home training. According to parental reports, the children rarely interacted with family members at home. When interactions were observed, they were typically inappropriate (e.g., child with autism spinning toys, screaming, crying) and very brief. The sibling reported that she disliked playing with her brother because he would not listen to her and that he did "weird things," such as waving and spinning toys.

The author, a graduate student in Behavior Analysis at the University of North Texas with four years of supervised experience teaching children with autism, conducted all sibling-training sessions.

Setting and materials. All sessions took place in the playroom of the participants' home. This room had toys, a bookshelf with books, a large desk, a small table and a video camera. Except for training toys, play materials were not available during sessions. Training toys included a Playskool Spin Around Carousel along with a tractor, farmer, pig, two sheep, two cows, a horse, a chicken, and a duck.

Dependent Measures. Data were collected on relevant behaviors of both the child with autism and his sibling. Additionally, data were collected on the joint engagement between the two children. Complete observation protocols for all measures are included in Appendix C. Child Measures. The number of the child with autism's compliance to instructions given by the sibling was recorded. Compliance was defined as the initiation of a response by the child with autism to complete part or all of the sibling's play request within five seconds.

Sibling Measures. The dependent measures in this study included the sibling's performance in each of the following skill areas: instructing play, prompting, and praising.

The total number of sibling instructions was recorded as well as instructions meeting the training criteria. An instruction meeting criteria was scored if 1) the sibling obtained the attention of the child with autism in the form of direct eye contact or waited until the child with autism made eye contact with the materials prior to her delivery of an instruction to play, and 2) the instruction was discrete and clear (not repeated multiple times, distinguishable from other phrases of conversation and spoken in a conversational tone). Prior to the introduction of a new skill, the sibling must have demonstrated the skills for instructing play for at least 80% of total trials across a minimum of two consecutive sessions. Opportunities for sibling prompts and correctly delivered prompts were recorded. Each time the child with autism failed to respond or responded incorrectly to an instruction delivered, an opportunity for the sibling to prompt was scored. Correct prompting was scored if the sibling delivered a physical prompt in any instance where the child with autism made no response within five seconds or when the child with autism made an incorrect response following the sibling's instruction. The sibling must have demonstrated these skills for at least 80% of total opportunities and over two consecutive sessions to move to the next skill. Opportunities for sibling praise and correct praise were recorded. Opportunities for praising were scored when the child with autism complied with an in-

struction from the sibling by emitting the appropriate behavior. Correct praising was scored when the sibling delivered some form of social praise or physical contact (e.g., hug, kiss, pat) contingent on correct responses made by the child with autism.

Joint Engagement. Joint engagement and interaction measures were scored using a 10s momentary time sample procedure. Interaction was scored when the children talked, touched or shared toys. Proximity was scored when the children were within at least one foot of each other physically. All sessions were videotaped and scored later.

Interobserver Agreement. Thirty–nine percent of total sessions in Experiment I was scored for interobserver agreement. The experimenter and a graduate level research assistant collected data. The research assistant served as the secondary observer. The assistant was given definitions of the behaviors to be recorded and viewed sample videos while the primary experimenter verbally identified behaviors to be recorded. The observers then independently viewed videotaped sessions and scored sibling data. Joint engagement data were collected by the observer and the experimenter simultaneously, but independently (observers sat at least 3 ft from each other). Interobserver agreement was calculated using total agreement (number of occurrences of the target behavior recorded by each observer was divided by the number of agreements plus disagreements and the quotient was multiplied by 100). Reliability checks were distributed across all conditions, with at least one reliability session per each condition. Interobserver agreement averaged 97% across the entire experiment.

Procedures Baseline. Baseline consisted of three 10–minute sessions during which the siblings were observed following an instruction by the experimenter to play. The experimenter delivered the statement "Play with (child with autism's name) with the Carousel."

Training. The independent variable was a training package for the typically developing sibling that included modeling, role play, and feedback. Modeling included a three–to–five minute demonstration of the target skill by the experimenter along with a verbal explanation of the procedures. For example, for "instructing play", the experimenter demonstrated how to gain eye contact from the child with autism, while the sibling watched. Following the modeling procedure, the experimenter and the sibling role–played the skill for at least five minutes. Then the sibling and the experimenter took turns obtaining eye contact from each other before instructing each other to play. For the remainder of the training session, the sibling practiced the skill with the child with autism while the experimenter delivered feedback and praise. For example, the sibling might practice obtaining eye contact from the child with autism while the experimenter gave feedback.

During training, skills were taught sequentially (instructing play, prompting and praising). After the sibling reached criteria for instructing play of at least 80% of trials for across two consecutive sessions, training for prompting was introduced. After the sibling met criteria for prompting of at least 80% of trials across two consecutive sessions, training for praising was introduced. Training Probes. Following a 15–minute training period, a 10–minute probe identical to the baseline session was conducted. The experimenter delivered the instruction to the children "Play with (child with autism) with the Carousel." All probes were videotaped. No feedback from the experimenter was delivered during the probes. After the probe, general feedback such as "That was nice!" or "Thanks for playing." Was delivered to the children. Probes were conducted in the same manner throughout the study. Sessions were conducted one to two times weekly.

Article submission date 14.05.2012

REFERENCES

1. **Alpert, C.L., & Kaiser, A. P.** (1992). Training parents as milieu language teachers. Journal of Early Intervention, 16, 31–52.
2. American Psychiatric Association (1994). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Washington, DC: American Psychiatric Association.
3. **Baer, D. M., Wolf, M. M., & Risley, T. F.** (1968). Some current dimensions of applied behavior analysis. Journal of Applied Behavior Analysis, 1, 91–97.
4. **Cash, W. M., & Evans, I. M.** (1975). Training preschool children to modify their retarded siblings' behavior. Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 6, 13–16.
5. **Celiberti, D. A., & Harris, S. L.** (1993). Behavioral intervention for siblings of children with autism: A focus on skills to enhance play. Behavior Therapy, 24, 573–599.
6. **Clark, M. L., Cunningham, L. J., & Cunningham, C. E.** (1989). Improving the social behavior of siblings of autistic children using a group problem solving approach. Child and Family Behavior Therapy, 11, 19–33.
7. **Coe, D. A., Matson, J. L., Craigie, C. J., & Gossen, M. A.** (1991). Play skills of autistic children: Assessment and instruction. Child and Family Behavior Therapy, 13, 13–40.
8. **Colleti, G., & Harris, S. L.** (1977). Behavior modification in the home: Siblings as behavior modifiers, parents as observers. Journal of Abnormal Child Psychology, 5, 21–30.
9. **Demeyer, M. K., Hingten, J. N., & Jackson, R. K.** (1981). Infantile autism reviewed: A decade of research. Schizophrenia Bulletin, 7, 388–451.
10. **Dunlap, G., & Robbins, F. R.** (1991). Current perspectives in service delivery for young children with autism. Comprehensive Mental Health Care, 3, 177–194.
11. **El–Ghouroury, N. H., & Romanczyk, R. G.** (1999). Play interactions of family members towards children with autism. Journal of Autism and Developmental Disorders, 29, 249–258.
12. **Green, G.** (1996). Early behavioral intervention for autism.: What does research tell us? In C. Maurice, G. Green, & S. C. Luce (Eds.), Behavioral interventions for young children with autism. (pp. 29–44). Austin: Pro–ed.
13. **James, S. D., & Egel, A. L.** (1986). A direct prompting strategy for increasing reciprocal interactions between handicapped and non–handicapped siblings. Journal of Applied Behavior Analysis, 19, 173–186.
14. **Koegel, R. L., Schreibman, L., Britten, K., Burke, J. C., & O'Neill, R. E.** (1980). A comparison of parent training to direct child treatment. In R.L. Koegel, A. Rincover, & A.I. Egel (Eds.), Educating and understanding autistic children. Houston: College Hill Press.
15. **Lovaas, O. I.** (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55, 3–9.
16. **Maurice, C., Green, G., & Luce, S. C.** (1996). Behavioral interventions for young children with autism. Austin: Pro–ed. Miller, N.B., & Cantwell, D.P. (1976). Siblings as therapists: A behavioral approach. American Journal of Psychiatry, 133, 447–450.
17. **Pierce, K., & Schreibman, L.** (1995). Increasing complex social behaviors in children with autism: Effects of peer–implemented pivotal response training. Journal of Applied Behavior Analysis, 25, 127–141.
18. **Schreibman, L., O'Neill, R. E., & Koegel, R. L.** (1983). Behavioral training for siblings of autistic children. Journal of Applied Behavioral Analysis, 16, 129–138.
19. **Schreibman, L.** (1988). Autism. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc. Stokes, T.F. & Baer, D.M. (1977). An implicit technology of generalization. Journal of Applied Behavior Analysis, 10, 349–367.
20. **Stone, W. L., & Lemanek, K. L.** (1990). Parental report of social behaviors in autistic preschoolers. Journal of Autism and Developmental Disorders,20, 513–522.
21. **Strain, P. S., Kerr, M. M., & Ragland, E. U.** (1979). Effects of peer–mediated social initiations and prompting/reinforcement procedures on the social behavior of autistic children. Journal of Autism and Development Disorders, 9, 41–54.
22. **Weinrott, M. R.** (1974). A training program in behavior modification for siblings of the retarded. American Journal of Orthopsychiatry, 44, 362–375.

ՈՐՊԵՍ ԽԱՂԻ ՀՐԱՀԱՆԳԻՉՆԵՐ ԱՈՒՏԻԶՄՈՎ ՏԱՌԱՊՈՂ ԵՐԵԽԱՆԵՐԻ ՔՈՒՅՐԵՐԻ ՈՒ ԵՂԲԱՅՐՆԵՐԻ ՆԱԽԱՊԱՏՐԱՍՏՈՒՄ

ԴՈՄԻՆԻԿ ՌԱՆԴԱԼ

Հյուսիսային Տեխասի համալսարան

Հոդվածում ներկայացվում է մի հետազոտություն, որտեղ ընդգրկվել են աուտիզմով տառապող երեխաների եղբայրները ու քույրերը՝ որպես թիրախային խմբեր, որոնք հետագայում պետք է գործեն որպես խաղավար և ուսուցիչ: Ընդգծվում են որոշ պոտենցիալ հատկանիշներ, և միանգամայն արդարացվում է քույր–եղբայրների միջամտության արդյունավետությունը աուտիստիկ երեխաների ուսուցման գործընթացում: Ներկայացվում են խաղի ընկալման, ընդհանրացման և այլ անուղղակի ազդեցությունների տեխնիկան և դրական արգասիքները:

Հոդվածի ներկայացման ամսաթիվը՝ 14.05.2012

ПОДГОТОВКА СЕСТЕР И БРАТЬЕВ ДЕТЕЙ, СТРАДАЮЩИХ АУТИЗМОМ, К РОЛИ ИНИЦИАТОРОВ ИГР: ПОНИМАНИЕ, ОБОБЩЕНИЕ И КОСВЕННОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ

ДОМИНИК РЭНДАЛ

Университет Северного Техаса

В статье рассматриваются исследования, в ходе которых братья и сестры детей, страдающих аутизмом, становятся учителями и инициаторами игр. Подчеркнуты некоторые потенциальные свойства и показана эффективность вмешательства братьев–сестер в процесс обучения детей, страдающих аутизмом. Представлены положительные следствия и техника понимания и обобщения игр и других косвенных воздействий.

Дата представления статьи 14.05.2012

ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԵՎ ԿԻՐԱՌԱԿԱՆ ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

ИРАКЛИЙ ИМЕДАДЗЕ

Директор института психологии им. Д.Н.Узнадзе, член–корреспондент Национальной академии наук Грузии, доктор психологических наук

РАМАЗ САКВАРЕЛИДЗЕ

Руководитель кафедры психологии Тбилисского медицинского государственного университета, доктор психологических наук

К ТЕОРИИ ПОВЕДЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА В ТРАНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ

УДК 159.9:30

В статье рассматриваются вопросы психологической теории поведения человека в трансформационном обществе, делается попытка объяснения существующих политических реалий с точки зрения концепции установки.

Ключевые слова и словосочетания: психологическая теория, развал СССР, проблема адаптации, установка.

Существование «разных психологий», которое не раз констатировалось в истории этой науки [5], обусловлено отсутствием единого теоретического аппарата при исследовании разных объектов и проблем. Классическая психология породила огромное количество теорий, но все они были преданы забвению после появления парадигмы бихевиоризма. Лишь спустя несколько десятилетий частично возродились теории классической психологии в когнитивной науке, чем была доказана ошибочность их раннего забвения. Таких забытых теоретических конструктов уйма. Причин «научной амнезии» немало – и то, что у старых концепций было много недостатков и трудно было отделить золото от руды; – и то, что в науке (тем более – в гуманитарной) мода часто сильнее логики; – и то, что порой отсутствовала уверенность в правильности собственой парадигмы и её легко отвергали вместо улучшения (исключение составляют «самоуверенные» психоаналитики и бихевиористы, не раз обновляющие свою теорию). Такое пренебрежение традициями означает, что большинство психологов кладут «кирпичи» знания рядом, а не друг на друга. Наверно, поэтому и не воздвигается до сих пор «вавилонская башня» психологии.

Хрупкость теоретических конструкции по сравнению с психологической реальностью породила еще одну тенденцию – описание и накопление фактов без их соотношения с основными теоретическими концепциями. Эта тенденция тоже вошла в моду, еще больше ослабляя объяснительный потенциал науки, увеличивая метафоричность языка психологии и оставляя у него лишь описательную функцию.

Все эти академические проблемы не раз были предметом анализа в фундамен-

тальной науке [2]. Те же самые проблемы малозаметны, но играют существенную роль при понимнии и решении вопросов, которые ставит жизнь. А она сегодня ставит вопросы исключительной сложности.

Конец двадцатого столетия ознаменовался демонтажом СССР. На постсоветском пространстве произошла смена общественно–политической системы, т.е. изменилась социальная среда людей. С одной стороны, характер трансформации общества является следствием ряда психологических факторов, а с другой – сам влияет на психическое состояние людей. Психологический анализ должен рассмотреть оба аспекта.

Понять упомянутое сложное переплетение причинных связей, наверно, возможно в том случае, если от описания перейдем к объяснению. Но в объяснении тоже немало вариантов. Явление можно объяснить локальной теорией, созданной только для исследуемого случая (теория ad hoc). Более полноценное объяснение строится на основе общей теории, которая стремится общими закономерностями объяснить конкретное явление. Мы считаем, что даже в упомянутой глобальной проблеме психологи должны постараться объяснить поведение человека в трансформированном обществе на основе общепсихологических моделей. Проблема в том, что альтернативных общепсихологических моделей слишком много. Поэтому должен быть сделан выбор. Мы выбираем общепсихологическую теорию установки Д.Н.Узнадзе [8].

Теория установки, как и все другие общие теории психологии, стремится объяснить адаптацию к среде живого существа, т.е. существа с определенной мотивацией. В отличие от бихевиоризма она считает, что ключевым в процессе адаптация является не поведение, а установка – целостное психосоматическое состояние организма, предопределяющее и поведение и переживание. Выделяется такая её форма, как фиксированная в жизненном опыте установка, латентно данная в мнемических структурах. Экспериментальные исследования, в основном, были направлены на изучение особенностей фиксированной установки. Оказалось, что при смене ситуации на первых порах всегда нарушена адаптация, так как фиксированная ранее установка мешает адекватной реакции. Чем сильнее трансформирована ситуация, тем сильнее влияние ранее фиксированной установки. Сама установка фиксируется как реальной ситуацией, так воображаемой. Кроме этих эмпирических закономерностей теория считает, что если среда пассивна, то субъект стремится к свободной реализации фиксированных установок (игра, фантазии, творчество, сновидения) и называет это стремление функциональной тенденцией. Рассмотрим упомянутые выше политические процессы через призму данной теории.

Для психологического анализа должно быть значимо, что разложение СССР началось гораздо раньше 90–ых годов, началось тогда, когда сформировался внутренний протест против существующей социальной среды и позитивное отношение к западу, как к свободному миру [4]. Формирование позитивного отношения к западу, в основном, происходило под влиянием воображаемой реальности, созданной СМИ, фильмами, книгами и т.д. (исключение составляют прибалтийские республики, где у граждан сохранился реальный опыт западного образа жизни). Эти установки по–разному сформировались в разных республиках. Они превалировали в культурах, ориентированных на западную цивилизацию. В республиках, где доминировал ислам, такая поляризация установок отсутствовала. На таком психологическом фоне по чисто политическим соображениям [7] произошел

демонтаж СССР – «железной руки» уже не стало. Из изложенных выше теоретических положениях надо предполагать, что с ослаблением давления социальной среды устремились к реализации фиксированные ранее установки.

Под влиянием этих установок в одних странах произошла резкая, революционная трансформация общества, в других – эволюционная. Примером первого могут быть Россия и Украина, страны Южного Кавказа, частично – прибалтийские государства. Примером второго – Белоруссия и бывшие республики Средней Азии. Резкая транформация наблюдалась как раз там, где страна стала поприщем нереализованных ранее политических или экономических установок, которые были сформированы без знания и учета реальных факторов ситуации. В этих странах перед людьми до сих пор стоит проблема психологической адаптации к кардинально трансформированной социальной среде. На это указывают как прямые (вопросы и публикации), так и косвенные показатели (повышение статистических показателей самоубийств, девиантного поведения, психосоматических заболеваний и т.д.). Социальная среда стала более (по сравнению с периодом СССР) непредсказуемой и безжалостной. В информационном пространстве преобладают ценности массового сознания, угрожающие личностной уникальности человека [1]. Сообщения о разных формах насилия уже никого не удивляют [6]. Слишком большая разница между ожиданием (установкой) и реальностью затрудняет реадаптацию и порождает новые политические процессы.

Крайне важна и интересна постсоветская судьба России. Россия сперва сделала резкие шаги в сторону либерализации экономики и политики. В эпоху Ельцина у страны отсутствовал инстинкт самосохранения – установка на европеизацию России затмила все остальные стратегии. Известно, что в психике работает механизм селекции – сильная концентрация на определенном содержании вызывает блокировку остальных. Чем сложнее воспринимается задача, тем круче проводится селекция. На ельциновском этапе развития России наиболее сложным представлялась либералиция экономики. Поэтому «сужение» политического сознания этой задачей, наверно, объяснимо.

Односторонность дала свои результаты. Россия начала вписываться в цель Рейгана – превратить Россию в отсталую и слабую капиталистическую страну. Политическая элита и народ отреагировали на это. Настал период правления Путина, который чувствовал требование электората. Появились новые формулы, в частности, развал СССР оценивался «катастрофой двадцатого века». Наиболее сильной оппозицией стали левые партии, большинство граждан стали поддерживать вооруженные операции как внутри страны, так и по отношению соседних государств и т.д. Создается впечатление, что политические установки россиян, которые сформировались в советскую эпоху, возродились и продолжают влиять на менталитет и поведение людей сегодня [3]. Получаем что–то похожее на эффект Зейгарник. Установки, сформированные в советское время и блокированные в период Ельцина, стремятся к реализации. К.Левин такое положение объяснял законом прегнантности гештальта, Д.Н.Узнадзе – функциональной тенденцией фиксированных ранее установок.

Наглядно раскрываются психологические механизмы и в грузинском опыте. Стремление к освобождению от России, зафиксированное на протяжении 200 лет, стало приоритетным и чувство свободы открыло путь к его реализации. Но опять подвела неадаптированность – в порыве чувств остались незамеченными политические мины сепаратизма, заложенные

ещё в советское время. В результате пролилась кровь. Не будь упомянутого психологического механизма гипертрофированной селекции, наверно, можно было найти более адекватные и адаптированные стратегии политического поведения.

Эти хорошо знакомые нам несколько примеров и логика анализа заставляют думать, что концепция установки может служить основой для построения теории поведения человека в трансформационном обществе. Поэтому работа в этом направлении будет продолжена.

Дата представления статьи 09. 04. 2012

ЛИТЕРАТУРА

1. **Борщов Н. А.** Инофрмационное насилие в транформационном обществе. Российское общество: цивилизационные горизонты транформации. Саратов. 2005.
2. **Брушлинский А.В.** Проблема психологии субъекта. МГУ, 1994.
3. **Заславская Т.И.** Социальная транформаци российского общества: Деятельностно–структурная концепция. М.: Дело. 2002.
4. **Зиновьев А. А.** Запад. Феномен западизма. МГУ, 1995.
5. **Имедадзе И.** История психологии. Тбилиси: Изд–во «Мцигнобари», 2008. (на груз. яз.).
6. **Константиновский Д. Л.** Динамика неравенства. Российская молодежь в меняющемся обществе: ориентации и пути в сфере образования (от 1960–х годов к 2000–му). М.: Эдиториал УРСС, 1999.
7. **Сакварелидзе Р. Т.** Россия и Грузия: мифы и реальность. В сб.: Россия и Грузия: пути выхода из кризиса. Тбилиси. 2010.
8. **Узнадзе Д. Н.** Психологические исследования. М.: Наука. 1966.

ON THE THEORY OF HUMAN BEHAVIOR IN TRANSFORMING SOCIETY

IRAKLI IMEDADZE

Director of D. Uznadze Institute of Psychology, corresponding member of Georgian National Academy of Sciences, Doctor of psychological sciences.

RAMAZ SAKVARELIDZE

Head of psychological department of Tbilisi State Medical University, Doctor of psychological sciences.

The article refers to the problems of psychological theory of human behavior in transforming society; an attempt is made to explain the existing political reality from the point of view of the theory of Set.

Article submission date 09. 04. 2012

ՏՐԱՆՍՖՈՐՄԱՑԻՈՆ ՀԱՍԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ՄԵՋ ՄԱՐԴԿԱՅԻՆ ՎԱՐՔԱԳԾԻ ՏԵՍՈՒԹՅԱՆ ՇՈՒՐՋ

ԻՐԱԿԼԻ ԻՄԵԴԱՁԵ

Թբիլիսիի բժշկական պետական համալսարանի հոգեբանության ամբիոնի վարիչ, հոգեբանական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր

ՌԱՄԱԶ ՍԱԿՎԱՐԵԼԻՁԵ

Վրաստանի գիտությունների ազգային ակադեմիայի թղթակից անդամ, Դ.Ուզնաձեի հոգեբանության ինստիտուտի տնօրեն, հոգեբանական Գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր

Հոդվածում դիտարկվում են տրանսֆորմացիոն հասարակության մեջ մարդկային վարքագծի հոգեբանական հիմնախնդիրները: Փորձ է արվում մեկնաբանելու առկա քաղաքական իրականությունը դիրքորոշման տեսության շրջանակներում:

Հոդվածի ներկայացման ամսաթիվը՝ 09. 04. 2012

ՍԱՄՎԵԼ ԽՈՒԴՈՅԱՆ
Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի զարգացման և կիրառական հոգեբանության ամբիոնի վարիչ, հոգեբանական գիտությունների դոկտոր

ՆԱՏԱԼՅԱ ԳԵՎՈՐԳՅԱՆ
Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի հոգեբանության տեսության և պատմության ամբիոնի դասախոս

ԵՐԵԽԱՅԻ ԱՆՁԻ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ԳՈՐԾՈՒՄ ՀԱՅՐԱԿԱՆ ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐԸ ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅԱՆ ՄԵՋ

ՀՏԴ 159.9

Հոդվածի մեջ վերլուծված է հայրական դաստիարակությանը նվիրված հոգեբանական գրականությունը: Բազմաթիվ հետազոտություններ վկայում են, որ ընտանեկան դաստիարակության մեջ հոր դերն անփոխարինելի է, իսկ հայրական դաստիարակության բացակայությունը լուրջ բացասական հետևանքների է հանգեցնում: Ներկայացված են նաև սեփական փորձարարական հետազոտությունները, որոնք հաստատում են, որ դեռահասների դելինկվենտ վարքը մեծապես պայմանավորված է հայրական դաստիարակության հետ կապված խնդիրներով:

Հանգուցային բառեր՝ դելինկվենտ վարք, դեռահասություն, ընտանեկան դաստիարակություն, հայրական դաստիարակություն, առնականության մոդել:

Ժամանակակից հոգեբանության մեջ հոր դերը երեխայի դաստիարակության գործում հարաբերականորեն թույլ է հետազոտված հատկապես էմպիրիկ առումով, մինչդեռ երեխայի անձի զարգացման գործում հոր ահռելի դերը կարևորել են բազմաթիվ խոշոր գիտնականներ: Այսպես, Ա. Ադլերը գտնում էր, որ երեխայի եսակենտրոնության և անլիարժեքության բարդույթի հաղթահարման, ինչպես նաև հասարակական հետաքրքրության զգացումի առաջացման գործում հոր դերն անփոխարինելի է: Ըստ որում, հեղինակը գտնում է, որ երեխայի անձի վրա բացասաբար են ազդում հատկապես ավտորիտար դաստիարակությունն ու բարձիթողությունը [11]:

Մի շարք հետազոտություններով հաստատվել է, որ այն երեխաները ում դաստիարակությանը ակտիվորեն մասնակցել են հայրերը, մոտորային, ինտելեկտուալ և սոցիալական առումներով, ավելի զարգացած են լինում [17, 18]:

Ըստ Տ. Վ. Անդրեևայի [1]՝ հոր դաստիարակչական ներկայությունը կարևոր է հատկապես տղա երեխաների համար, քանի որ հենց հայրերն են երեխայի համար հանդես գալիս որպես առնականության մոդել, առանց որի սեռային նույնականության գործընթացը էական դժվարություններ կունենա. հենց հորից են երեխաները սովորում տղամարդկային վարքի ձևերը, արժեքային համակարգը, բնավորության գծերը [8]:

Ռուս գիտնական Ա.Ի. Զախարովը, հետազոտելով հոր ալկոհոլամոլության ազդեցությունը երեխայի բացասական հուզական զգայունության վրա, գրում է. «Հիմնական գործոնը, որով կարելի բացատրել այդ երևույթի առկայությունը տղաների և ոչ թե աղջիկների մեջ այն է, որ այդ երեխաները դերային նույնականացման տարիքային պահանջով միջնորդավորված յուրահատուկ ձևով հարմարվել են սպառնացող, իրեն անտրամաբանական պահող հարբած հոր կերպարին, ինչի համեմատությամբ վախը զանազան երևակայական հրեշների կամ ուրվականների հանդեպ ուղղակի խամրում է» [5, էջ 77]: Ըստ հեղինակի՝ երեխայի նևրոտիզացիային նպաստում են հոր անտարբերությունը դաստիարակության նկատմամբ, նրա թույլ բնավորությունը: Հեղինակը նաև նշում է, որ ընդհանրապես եթե կանացի, հատկապես տատիկների դաստիարակությունը գերակայում է տղամարդկային դաստիարակության վրա, ապա հաճախ է երեխայի մեջ նևրոզ զարգանում: Ըստ Զախարովի՝ հայրական անտարբերությունը բացասաբար է անդրադառնում նաև երեխայի ինտելեկտի զարգացման և ուսման վրա: Նա նաև նշում է. «Նույն սեռի ծնողի հետ ոչ բավարար կամ բացասական դերային նույնականացումը մանկության շրջանում լրացուցիչ դժվարություններ է առաջ բերում հասակակիցների հետ շփման ժամանակ և բացասաբար է անդրադառնում ընտանիքում երեխաների հարաբերությունների վրա: Նման բացասաբար գործող փոխհարաբերությունն ավելի բնորոշ է հայրերին, քանի որ իրենք էլ մանկության շրջանում հոր հետ համապատասխան փորձ չեն ունեցել, այսինքն իրենք էլ հոր զավակ չեն եղել, իսկ հիմա իրենք զավակի հայր չեն դարձել» [5, էջ 230]:

Ա.Ի. Զախարովի հետազոտությունները հաստատում են նաև այլ հեղինակների հետազոտություններ: Ըստ Լ. Գրեկոյի, Թ. Մորիսի՝ 8–13 տարեկան այն դեռահասները, ովքեր նևրոտիկ վարք, հուզական խանգարումներ, մասնավորապես դեպրեսիա ունեն, իրենց հայրերին գնահատում էին որպես ավտորիտար անձիք, ովքեր հազվադեպ են զբաղվել իրենց դաստիարակությամբ, ջերմություն չեն ցուցաբերել [16]: Մեկ այլ հեղինակի՝ Դ. Վիտկինի հետազոտությունները, վկայում են, որ հոր ակտիվ մասնակցությունը դաստիարակությանը, ասենք երեխայի հետ հաճախակի խաղալը, համատեղ զբոսանքները, ջերմ վերաբերմունքը և հոգատարությունը երեխայի նկատմամբ ձևավորում են մի շարք դրական գծեր՝ առնականություն տղաների և կանացիություն աղջիկների մեջ, ինքնավստահություն և այլն[2]: Հ. Բիլլերի հետազոտությունները վկայում են, որ հոր և զավակի ջերմ հարաբերությունները ձևավորում են ադեկվատ ինքնագնահատական, այս երեխաները միջանձնային հարաբերություններում ավելի քիչ խնդիրներ են ունենում, ուսման մեջ ավելի բարձր առաջադիմություն են դրսևորում[12]: Ըստ որոշ հեղինակների՝ երեխաների հետ մոր և հոր կողմից իրականացվող խաղերը էապես տարբերվում են, ըստ որում նկատվել է, որ այսպես կոչված հայրական խաղերը նպաստում են երեխայի ինտելեկտի զարգացմանը [15]: Ըստ որում՝ Վ. Ֆտենակիսի հետազոտությունները վկայում են, որ հոր դաստիարակչական ներգործությունը դրական ազդեցություն է ունենում (հատկապես տղաների վրա) ոչ միայն ինտելեկտի, այլև ընդհանուր կոգնիտիվ զարգացման վրա:

Ե.Պ. Իլյինի հետազոտությունները մեկ այլ հետաքրքիր երևույթ բացահայտեցին, որ այն երեխաները, որոնց դաստիարակությանը հայրերն ակտիվորեն մասնակցել են և ովքեր ջերմ, հուզական հարաբերությունների մեջ են իրենց հայրերի հետ, ֆիզիկական աճն ավելի արագ է տեղի ունենում, նրանք ավելի բարձր ինքնագնահատական և կայուն ես–կոնցեպցիա են ունենում, հաջող են ինքնահաստատվում

և հակառակը՝ այն երեխաները, որոնք հայրերից իրենց դաստիարակությանն ակտիվ մասնակցություն և ջերմություն չեն ստացել՝ ցածր ինքնագնահատական են ունենում [6]:

Ըստ Վ. Ն. Դրուժինինի՝ հոր դերը դաստիարակության մեջ կարևորվում է հատկապես ժամանակակից ընտանիքում [4]: Այդ կապակցությամբ Ն. Ա. Կորկինան գրում է. «...պետք է ասել, որ մեր ժամանակներում հայրական ամբիվալենտությունն ուժեղացել է: Հետազոտվող հիմնախնդրի մշակութափիլիսոփայական վերլուծությունը հնարավորություն է տալիս բացահայտելու երկու համագոյակցող միտումներ. մի կողմից հոր դերի և ազդեցության թուլացումը (քողարկված անհայրություն, ոչ լիարժեք, մայրական ընտանիքներ), մյուս կողմից տղամարդկանց և կանանց կենսական դերերի փոփոխությունը, առնականության և կանացիության սոցիոմշակութային ստերեոտիպերի փոփոխությունը՝ պայմանավորված ժամանակակից պայմաններում մշակութային պարադիգմերի փոփոխությամբ» [7, էջ 118].

Մի շարք հեղինակներ հետազոտել են ընտանիքում հոր բացակայության ազդեցությունը երեխայի անձի վրա [3, 13, 14]: Բացահայտվել է, որ անհայր ընտանիքը նպաստավոր հանգամանք է զանազան վարքային խանգարումների համար:

Է. Հոֆմանի հետազոտությունները ցույց են տալիս որ պահեղի է հոր դերը նաև երեխայի բարոյական զարգացման գործում, իսկ հիմնական մեխանիզմը հեղինակը, հետևելով Ֆրոյդին, համարում է նույնացումը [ըստ՝ 15]:

Զ. Ֆրոյդից է գալիս այն գաղափարը, որ հայրը կարևոր դեր է խաղում տղաների սեռային նույնականության ձևավորման հարցում: Ժամանակակից հետազոտությունները հաստատում են այդ միտքը, վկայելով, որ անհայր մեծացած տղաները լուրջ դժվարություններ են ունենում սեռային նույնականացման հարցում [9]: Ըստ Օ. Բ. Չիրկովայի՝ հայրական դաստիարակությունը նպաստում է երեխայի ինքնուրույնության, ինքնավստահության և պատասխանատվության զարգացմանը [10]:

Մեր կողմից կազմակերպված և իրականացրած էմպիրիկ հետազոտությունները ցույց տվեցին, որ պահեղի է դեռահասության շրջանում հոր դաստիարակչական ներգործության դերը նաև դեռահասների դելինկվենտ վարքի ձևավորման գործում (Հետազոտությունն անց է կացվել 2011 թ. Վարդաշենի հակասոցիալական վարք դրսևորած երեխաների հանրապետական N 1 կրթահամալիրում և Երևան քաղաքի N 25 և N 4 հանրակրթական դպրոցներում զրույցի, հարցման և շարադրությունների մեթոդներով): Պարզվեց, որ դեռահասի համար հայրը հանդես է գալիս որպես կարգի, պատասխանատվության, «օրենքի» կրողև եթե այդ հայրական ֆունկցիան այս կամ այն պատճառով պատաշաճ ձևով չի իրականացվում (հայրական դաստիարակությունը բացակայում է՝ հայրն ամուսնալուծված է, մահացել է, կա, բայց չի մասնակցում երեխայի դաստիարակությանը, կամ իրականացվում է ոչ ադեկվատ դաստիարակություն՝ երեխային խրախուսում, երբեմն նույնիսկ դրդում է սոցիալապես անընդունելի, հանցագործ արարքների և այլն), դեռահասի մեջ հոր կերպարը, հետևաբար նաև ներքին օրենքը, կարգապահության, պատասխանատվության մասին պատկերացումներն աղավաղվում են՝ հանգեցնելով դելինկվենտ վարքի: Նման դեռահասները, չունենալով առնականության ադեկվատ մոդել տանը, այն փնտրում են դրսում՝ հաճախ հանցագործ աշխարհի ներկայացուցիչների մեջ, նույնանում են նրանց հետ՝ վերցնելով նրանց արժեքները, կյանքի փիլիսոփայությունը, մտածելակերպը և վարքի ձևերը:

Ամփոփելով շարադրվածը՝ կարելի է եզրակացնել, որ հայրական դաստիարակությունը պակաս կարևոր չէ քան մայրականը, մինչդեռ ժամանակակից հասարակության մեջ այս հանգամանքն անտեսվում է: Կարծիք է ձևավորվել, թե հայրը միայն պետք է ապահովի ընտանիքի նյութական հարցերը, իսկ դաստիարակությունը միայն մոր գործն է: Նման տեսակետ ունեցող և դաստիարակություն իրականացնող ընտանիքները վտանգում են իրենց երեխայի լիարժեք հոգեբանական զարգացումը և սոցիալականացումը, ինչը կարող է հանգեցնել աղետալի հետևանքների:

Հոդվածի ներկայացման ամսաթիվը՝ 02.05.2012

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Андреева Т. В.** Психология современной семьи. Монография. — СПб.: Речь, 2005.
2. **Виткин Д.** Мужчина и стресс. – СПб., 1996.
3. **Горьковая И.А.** Медико–психологическое исследование формирования характера делинквентных подростков. Автореферат дис.канд. психол. наук : 19.00.04: Спб., 1992.
4. **Дружинин В. Н.** Психология семьи. – СПб.: Питер, 2005.
5. **Захаров А.И..** Происхождение детских неврозов и психотерапия. – Эксмо–Пресс, 2000.
6. **Ильин Е.П.** Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. – СПб., 2002.
7. **Коркина Н. А.** Отцовство в современной семье // Материалы второй Всероссийской научной конференции Психологические проблемы современной российской семьи в 3 ч. – Ч. 1 / под общ.ред. В. К. Шабельникова, А. Г. Лидерса. – М., 2003. – С. 117–123.
8. **Островская Л. Ф.** Педагогические ситуации в семейном воспитании дошкольников. – М.: Просвещение, 1990.
9. **Попова П.** Современный мужчина в зеркале семейной жизни. – М., 1989.
10. **Чиркова О. Б.** Роль детско–родительских отношений в развитии ответственности подростков // Психология XXI века: Тезисы Международной межвузовской научно–практической студенческой конференции. – СПб., 2000. – С. 193–195.
11. **Хьелл Л., Зиглер Д.** Теории личности: Пер. с англ. – СПб.: Питер–Пресс, 1997.
12. **Biller H.B. Father,** child and sex role. Lexington, 1971.
13. **Blum H.M., Boule M.N., Offord D.R.** Single–parent Families Child Psychiatric Disorder and School Performance // J. Amer.Acad.ChildAdolesc. Psychiatry. 1988. v.27. – IT 2.– p.214–219.
14. **Drake C.Y., McDougall D.** Effects of the absence of a father and other male models on the development of boy›s sex roles // Developmental Psychology. 1977. – v.13. – p.537–538.
15. **Fthenakis W. E. Väter,** Band II, ZurVater–Kind–Beziehung in verschiedenenFamilien–Strukturen. München, 1988.
16. **Greco L., Morris T.** Paternal child–rearing style and child social anxiety: investigation of child perceptions and actual father behavior // J. Psychopathology and Behavioral Assessment. 2002. – vol. 24, No 4. – p. 259–267.
17. **Pederson,F.,** et al. Infant development in father–absent families//Journal of Genetic Psychology, 135,1979.51–61.
18. **Parke R. D.** Perceptions of father–infant interaction. In J. Osofsky (Ed), Handbook of Infant development.NewYork: Wiley, 1979.

ПРОБЛЕМА РОЛИ ОТЦОВСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЁНКА В ПСИХОЛОГИИ

САМВЕЛ ХУДОЯН

Заведующий кафедрой развития и прикладной психологии Армянского государственного университета имени Хачатура Абовяна, доктор психологических наук

НАТАЛЬЯ ГЕВОРКЯН

Преподаватель кафедры теории психологии и истории Армянского государственного университета имени Хачатура Абовяна

В статье анализируется психологическая литература, посвящённая проблеме отцовского воспитания. Многочисленные исследования показывают, что роль отца незаменима в семейном воспитании, а отсутствие отцовского воспитания приводит к серьёзным отрицательным результатам.

Представляются также результаты собственных эмпирических исследований, которые подтверждают, что делинквентное поведение подростков во многом обусловлено проблемами отцовского воспитания.

Дата представления статьи 02.05.2012

THE PROBLEM OF PATERNAL UPBRINGING ROLE IN CHILD'S PERSONALITY FORMATION IN PSYCHOLOGY

SAMVEL HUDOYAN

Head of the chair of development and applied psychology of Armenian State pedagogical university after Khachatur Abovyan, doctor of psychological sciences

NATALYA GEVORKYAN

Lecturer of the chair of theory and history of Psyhology of Armenian State pedagogical university after Khachatur Abovyan

Psychological literature devoted to the problem of father's participation in upbringing is analyzed in the article. Numerous researches show, that the role of the father is irreplaceable in family education, and absence of father's education brings to serious negative results. Results of own empirical researches are also represented. Our researches show, that the delinquent behavior of teenagers is determined by the problems with father's education.

Article submission date 02.05.2012

ՆԱԻՐԱ ՀԱԿՈԲՅԱՆ

Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի մասնագիտական որակավորման բարձրացման և միջբուհական համագործակցության կենտրոնի ղեկավար, հոգեբանական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր

ՍԵԴԱ ՎԱՐԴԱՆՅԱՆ

Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի հոգեբանության տեսության և պատմության ամբիոնի դասախոս

ԱՆՁԻ ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ ԿԱՐԳԱՎԻՃԱԿԻ ԱՐԺԵԶՐԿՄԱՆ ՊԱՅՄԱՆՆԵՐԻ ՏԵՍԱԿԱՆ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ

ՀՏԴ 159.923:316.6

Հոդվածում ներկայացվում են նոր տեխնոլոգիաների ներդրումը, անցումային հասարակությունը, խմբային պայմանների փոփոխությունը, սոցիալ–հոգեբանական մոբիլությունը՝ որպես անձի սոցիալական կարգավիճակի արժեզրկմանը նպաստող սոցիալական պայմաններ: Հետխորհրդային Հայաստանում՝ նոր շուկայական պայմաններում, աշխատաշուկայում առաջանում է նոր մասնագիտությունների պահանջարկ: Միջին տարիքի մեծ քանակությամբ մարդկանց սոցիալական կարգավիճակը դադարում է բավարարել նոր մասնագիտական պահանջներին: Առաջանում է սոցիալական կարգավիճակի արժեզրկման իրադրություն: Այդ երևույթի հիմնական ուղեկիցներն են դառնում սոցիալական մարգինալությունը և աղքատությունը: Անձի սոցիալական կարգավիճակի արժեզրկման հետևանք է դառնում անհարմարվածությունը, սոցիալական կյանքի մեջ ներգրավվելու դժվարությունը: Ուստի, անձի սոցիալական կարգավիճակի արժեզրկմանը նպաստող սոցիալական պայմանների հոգեբանական վերլուծությունը թույլ է տալիս այն առանձնացնել այլ իրողություններից և հրատապ է դարձնում դրա ուսումնասիրման անհրաժեշտությունը:

Հանգուցային բառեր և արտահայտություններ ՝ սոցիալական կարգավիճակ, սոցիալական դեր, սոցիալական սպասում, արժեք, արժեզրկում, անցումային հասարակություն, սոցիալ–հոգեբանական մոբիլություն, նորմեր, չափանմուշային խումբ, մարգինալություն:

«Սոցիալական կարգավիճակ» հասկացությունը անձի կարևոր բնութագրերից է: Այս հասկացության վերաբերյալ գիտական գրականության մեջ եղած բնորոշումները խիստ բազմազան են, բայց մենք ավելի ամբողջական ենք համարում Ե. Ա. Անուֆրիևի հասկացումը. «Սոցիալական կարգավիճակը ցույց է տալիս անձի տեղը հասարակական հարաբերությունների համակարգում, բնութագրվում է իրավունքներով և ազատություններով, որոնք ամրագրված են Օրենսդրության մեջ՝ բազմակողմանի զարգացման և սեփական ընդունակությունները կիրառելու հնարավորություններով: Այն բացահայտում է անձի, որպես հասարակական հարաբերությունների սուբյեկտի հիմնական ֆունկցիաները կյանքի հիմնական ոլորտներում, անձի գործունեության գնահատումը հասարակության կողմից, որը արտահայտվում է քանակական և որակակն ցուցանիշներում, ինչպես նաև ինքնագնահատականը,

որը կարող է համընկնել կամ չհամընկնել հասարակության գնահատականի" հետ» [1,էջ 178]: «Սոցիալական կարգավիճակ» հասկացության նման մեկնաբանումը հաշվի է առնում և «սոցիալական դերը» որպես դրա ֆունկցիոնալ կողմ, և «սոցիալական հեղինակությունը»՝ իբրև գնահատողական կողմ: Հետևաբար, այն ավելի բարդ և լայն հասկացություն է և ոչ մի կերպ չի կարող հանգել միայն հասարակական կառուցվածքում անձի զբաղեցրած «տեղին»: Անձը սոցիալական կարգավիճակ է ձեռք բերում աշխատանքի միջոցով: Չնայած հարաբերական կայունության, այնուամենայնիվ, սոցիալական կյանքում տեղի ունեցող տեղաշարժերը լայն իմաստով ազդում են նաև կարգավիճակային տեղաշարժերի վրա: Նման դեպքերում նկատվում է անձի սոցիալական կարգավիճակի փոփոխություն, անկում կամ արժեզրկում:

Նախ և առաջ նպատակահարմար ենք գտնում հասկանալ «արժեզրկում» հասկացությունը: Արժեզրկում (դևալվացիա) թարգմանված է լատիներենից՝ de՝ իջեցում, valeo արժեք: Հոգեբանության մեջ «արժեզրկում» հասկացությունը հիմնականում կիրառվում է հասարակության մեջ այնպիսի երևույթներ քննարկելիս, ինչպիսին է սոցիալական որբությունը, անբարոյականությունը, հասարակական ճգնաժամեր և այլն՝ բնութագրելու դրանց հետ կապված անձի արժեզրկումը, սոցիալական կարգավիճակի արժեզրկումը, ընտանեկան արժեքների արժեզրկումը և այլն :

Վ.Կաննեն նշում է, որ մարդու յուրահատկությունը կայանում է աշխարհի նկատմամբ արժեքային հարաբերությամբ: Արժեք (արժևորված) է անձի համար այն ամենը, ինչը նշանակալի է նրա համար, ունի անձնային կամ հասարակական իմաստ [2,էջ152,153]: Նման արժեք կարող է լինել անձի համար աշխարհում իր տեղը, սոցիալական կառուցվածքում իր կարգավիճակը: Այս դեպքում «արժեզրկում» հասկացությունը հանդես է գալիս որպես «արժեք» բառի հականիշ, ցույց տալով դրա բացասական, ռեգրեսիվ միտվածությունը:

Մեր հասկացմամբ անձի սոցիալական կարգավիճակի արժեզրկումը սոցիալական փոփոխվող պայմաններում անձի սոցիալական կարգավիճակի կտրուկ անկումն է՝ որոշ դեպքերում ընդհուպ մինչև կորուստը, որն ունի դրսևորման իր սոցիալ–հոգեբանական մեխանիզմները և ուղեկցվում է անձի հոգեբանական այլափոխումներով, արժեքային համակարգի վերակառուցմամբ: Դրա տարբերակիչ գիծը նոր պայմաններում անձի նախկին կարգավիճակի անհամապատասխանությունն է խմբային սպասումներին, հասարակական պահանջներին և նոր՝ ավելի ցածր սոցիալական կարգավիճակի ձեռքբերումը: Դժգոհությունը, անլիարժեքության, անբավարարվածության, անհեռանկարայնության զգացումները դառնում են արժեզրկման պարագայում մեջ հայտնված անձի հոգեբանական բնութագրերը:

Սոցիալ–հոգեբանական այս երևույթի գենեզիսը հասկանալու համար պետք է վեր հանենք պայմանների այն ամբողջությունը, որը մեծապես նպաստում է արժեզրկման առաջացմանը:

- Դրանք են ժամանակակից աշխարհում տեղի ունեցող փոփոխությունները և դրանց ուղեկցող հոգեբանական երևույթները:

Մ. Վ. Զակոտվորնայան ժամանակակից պայմանների ծնունդ է համարում նույնության ճգնաժամը, ընդգծում է փոփոխություններին մարդկանց [3, էջ 1–11, 23]: Նա փոփոխվող պայմաններում առաջացած նույնության ճգնաժամի ուղեկիցներն են դառնում դեպրեսիան և ապաթիան, անօգնականության իրական աշխարհից փախչելու ձգտման մեջ, ավելորդ իշխանատենչության, դրսևորումներում, միստիցիզմի, ժխտողականության և նարգիզմի տարբեր ձևերում,

ալկոհոլամոլության, թմրանյութերի օգտագործման, սեռական այլասերումներում, այս երևույթը բերում է բացասական ինքնավարության, անժամանակ գաղափարաբանության և կենսական ծրագրերի բացակայության և նույնության կորստի: Հեղինակի կարծիքով գլոբալ փոփոխությունները մարդկանց դնում են նույնության ճգնաժամի իրադրության մեջ: Նույնության ճգնաժամը մենք համարում ենք սոցիալական կարգավիճակի արժեզրկման կարևոր բաղադրիչ, ուստի նկարագրված պայմանները կարևոր են նաև սոցիալական կարգավիճակի արժեզրկման հասկացման ենթատեքստում: Ժամանակակից աշխարհի հիմքում, ըստ նրա, ընկած է գլոբալի և լոկալի դիալեկտիկական հակասությունը, որն էլ ստեղծում է դինամիզմ, պրոգրեսիվ էֆեկտ տնտեսական, քաղաքական, մշակութային փոփոխականության: Վերջինս դնում է անհատին ամենօրյա ընտրության առջև: Փոփոխութունների արդյունքում առաջացող արժեքային կոնֆլիկտը համարում ենք սոցիալական կարգավիճակի արժեզրկման կարևոր բաղադրամաս: Արժեքային կոնֆլիկտը հասարակության գիտակցության կառուցվածքի տրանսֆորմացիայի պարտադիր բաղադրամաս է: Մ. Մ. Բախտինը պնդում էր, որ կյանքում գոյություն ունի երկու արժեքային ենթատեքստ՝ «կյանքն ամբողջությամբ, որը կարող է միայն օբյեկտիվորեն ճանաչված լինել և սեփական փոքրիկ անձնական կյանքը»: Այս երկու համակարգում առկա է հարաբերակցություն: Չէ՞ որ մարդկային արժեքները, այդ թվում սոցիալական կարգավիճակին ներկայացվող պահանջները վերցնում է հասարակությունից, իսկ հասարակական արժեքները, մարդկային արժեքների ընդհանրացում են: Ուստի հենց հասարակական արժեքների ձևափոխությունները մարդու համար ստեղծում են ապակողմնորոշվածության վիճակ, սոցիալական կարգավիճակի հետ կապված նույնությունից հրաժարվելու և նորը ձեռք բերելու անհրաժեշտություն: Սակայն հատկապես աճող պլյուրալիզմի պայմաններում նույնության տարբեր նմուշների առկայության պայմաններում խնդիրը բարդանում է:

20–րդ դարին բնորոշ է դառնում նոր պարադիգմա՝ պլյուրալիզմը, որի շրջանակներում անձին աշխարհում սեփական տեղը գտնելու հարցը դառնում է գոյաբանական խնդիր: Ընտրելու հնարավորությունների բազմազանությունը մարդկանց մոտ առաջացնում է ապակողմնորոշվածություն, լարվածություն, սեփական Ես–ը աշխարհի միասնական պատկերում ինտեգրելու անհնարինություն, քանի որ աշխարհում սեփական «տեղը» կարգավիճակը այլևս չի տեղավորվում նոր աշխարհի պատկերում: Ժամանակակից աշխարհի գլոբալիզմի պայմաններում հասարակության տարրերի միջև կապերը դառնում են անկայուն: Տեղեկատվական կապերի միջոցով հասարակական կապերի ինտեգրումը բարդացնում է սոցիալական համակարգի հիերարխիան: Դժվար չէ գուշակել, որ սոցիալական հիերարխիայի բարդացումը ենթադրում է կարգավիճակային վերակառուցումներ:

Անձը բարդ կառույց է, ուստի նման վերափոխումների դեպքում նկատվում են արժեքային համակարգի, վարքային մարտավարությունների փոփոխություններ: Զակռվորոտնայան նշում է, որ պլյուրալիզմի պայմաններում նորի ստեղծման իրադրությունում արդիական է դառնում սեփական արժեքների և նպատակների համակարգի իմաստավորման խնդիրը: Անձի արժեքային համակարգը կապված է նրա սոցիալական կարգավիճակի հետ: Անձը իր շրջապատին և ինքն իրեն ընկալում է սեփական կարգավիճակի դիրքերից: Ուստի ստեղծված պայմաններում կարգավիճակի «ուրվագծերը» դառնում են ոչ հստակ, անորոշ, անձը բախվում է

արժեքային կոնֆլիկտների, բազմաթիվ արժեքների արժեզրկման հետ:

Ֆ. Նիցշեն գրում է արժեքների արժեզրկման մասին, մարդու արժանապատվության անկման իր իսկ աչքերում: Նա դիմում է մարդուն, անձին, սուբյեկտին: Մարդը, որը չի տեսնում իր խնդիրների ռացիոնալ լուծումը ընկնում է անխուսափելիորեն հուսահատության մեջ, նրան բնորոշ են անօգնականության, հուսախաբության, վախի չարացվածության զգացումները [4էջ 384,392]: Այս զգացումները համակում են մարդուն հատկապես նոր տեխնոլոգիաների դարում:

Ժամանակակից աշխարհում նկատվում է մեկ այլ երևույթ՝ մասնագիտական գիտելիքի նեղացումը՝ որպես տեխնոլոգիական զարգացման անխուսափելի արդյունք: Անհատը մասնագիտացվում է և համարվում է փորձագետ նեղ գիտելիքի ոլորտներում: Մարդը հայտնվում է կախվածության մեջ բյուրոկրատական համակարգից, նրան բնորոշ է դառնում անվստահությունը սեփական ապագայի նկատմամբ, սեփական փորձի և ունակության մեջ, իրադրության վրա ազդելու ընդունակության մեջ՝ ծնելով խնդիրներ կապված նույնության պրոբլեմի հետ: Համակարգչ

Համակարգչային տեխնոլոգիաների համատարած ներդրումը ունի երկու կողմ, որոնք կարևորում ենք: Առաջին դրանք սահմանափակում են մարդու գործունեության դաշտը՝ տրամադրելով աշխատանքը մեքենաներին: Երկրորդ՝ աշխատաշուկայում հայտվում են ժամանակակից մասնագիտություններ, որոնց տիրապետելը բազմաթիվ միջին տարիքի մարդկանց կանգնեցնում է խնդրի առջև: Նրանց մասնագիտական դիրքը կորցնում է պահանջարկը նոր պայմաններում: Ստացվում է նորը միշտ չէ, որ հեշտությամբ ընդունվում է անձի կողմից, և երբեմն նման պայմաններում նկատվում է անձի մոտ կարոտախտի զգացում դեպի հինը: Ի. Կոնը գտնում է, որ ներկայումս հիասթափված և ապագայի նկատմամբ անվստահ մարդիկ հենարան են որոնում անցյալում, հասարակական գիտակցության ավելի խորը և հին-շերտերում [4, էջ 352]: Հնի և նորի բախումը, ճիշտ է, ընդարձակ երևույթ է, բայց հաճախ ընդգրկում է սոցիալական կյանքի շատ ոլորտներ, օրինակ, մասնագիտական և կապվում դերադիրքային վարքին առաջադրվող նոր պայմանների հետ: Հեղինակի կարծիքով, եթե աշխատողը գոհ չէ իր կյանքից, ապա կարելի է օգնել նրան հարմարվել դրան, բայց չի կարող խոսք գնալ հենց սոցիալական իրականության փոփոխության մասին:

Այսպիսով, ժամանակակից աշխարհը իր զանազան ձևափոխություններով, նոր պահանջներով, որոնք առաջադրվում է են անձի սոցիալական կարգավիճակին, կարող են նպաստել կարգավիճակային վարընթաց տեղաշարժերի, արժեզրկման, ինչը հետևանք է սոցիալական կարգավիճակի անհամապատասխանություն ներկայումս առաջադրվող պահանջներին:

- Անցումային հասարակությունը, որը բնորոշվում սոցիալական կառույցների փոփոխությամբ արժեզրկման կարևոր ցուցիչ է:

Լ. Գորդոնը ճշմարտացիորն նշում է, որ անցումային փուլում յուրաքանչյուր մարդու համար կարևոր է հարմարման հնարավորությունը: Ադապտացիան ենթադրում է ոչ թե առանձին տարրերի ընդունման, որքան հասարակական հարաբերությունների փոփոխվող տիպի, արժեքային համակարգի, սոցիալական և հոգեբանական յուրացման (նոր կարգի յուրացման), ինչպես նաև մի հասարակարգից մյուսին անցման արտակարգ իրադրության (ադապտացիա անցումային ճգնաժամին) ապրման հոգեբանական սոցիալական ընդունակության մեջ [5, էջ 41]: Անցումային շրջանի ծնունդ է նաև անձի սոցիալական կարգավիճակի արժեզրկումը, որպես սոցիալ–հոգեբանական երևույթ, որի վերջնական արդյունքը հաճախ դառնում է սոցիալական մարգինալությունը: Ն. Հակոբյանը նշում է, որ անցումային հասարակությունը ծնունդ է համարում մարգինալությունը: Մարգինալությունը, խմբերի, անհատների վիճակն է այնպիսի պայմաններում, որոնք արտաքին գործոնների ազդեցությամբ՝ կապված հասարակության սոցիալ–տնտեսական և սոցիալ մշակութային վերափոխումների հետ, հարկադրում են իրենց սոցիալական դրությունը՝ հանգեցնելով նախկին կարգավիճակի, սոցիալական կապերի, սոցիալական միջավայրի, արժեքային կողմնորոշումների կորստի կորստին [6, էջ40–42]: Բնակչության մարգինալ շերտերին (գործազուրկներ, աղքատներ, բոմժեր) բնորոշ են դառնում անվստահությունը սեփական ուժերի նկատմամբ սեփական վիճակի անելանելիության զգացում, բարոյական և հոգևոր դեգրադացիա, սոցիալական վախ և այլն [7, էջ218]: Մարգինալությունը, սակայն, ավելի ընդարձակ, բազմաշերտ երևույթ է, իսկ կարգավիճակի արժեզրկումը մենք համարում ենք դրա առանձին՝ սոցիալական մարգինալության հանգեցնող երևույթ: Ճգնաժամային իրադրությունում հայտվում են մարդիկ, ովքեր արդեն նախկին կառույցում ունեցել են դիրք և տառապում են անցյալի կարոտախտով: Որոշ մարդիկ բնորոշվում են հիմնական, մասնագիտական կարգավիճակի կորստով, այլ նոր պայմաններում ավելի ցածր կարգավիճակի զբաղեցմամբ և համալրում են հիմնականում սպասարկման ոլորտը և ավելի ցածր դիրքեր: Սոցիալական կարգավիճակի անկումը կամ կորուստը, որը հաճախ տեղ է գտնում ղեկավար սուբյեկտների գործունեության մեջ, բերում է անբարեհարմարության, իջեցնում է ինքնգնահատականը, վստահությունն ինքն իր նկատմամբ և այլն:

- Կարևորություն է ձեռք բերում անցումային հասարակության և մասնավորապես անցումային Հայաստանի մասին պատկերացումների ամբողջացումը:

Ա. Հովսեփյանը բազմակողմանի վերլուծության է ենթարկում, անցումային Հայաստանում սոցիալ–հոգեբանական տեղաշարժերը՝ կարևորելով այդ փոփոխությունների ազդեցության հոգեբանական կողմը, որը շատ հաճախ անտեսվում է [8 էջ7,18,30, 51–65]: Փոփոխությունների անմիջական ուղեկից են դառնում բոլոր ոլորտներում արժեքների վերարժևորումը, կարծրատիպերի փոփոխությունը, կյանքի իմաստի վտանգումը, մարդկային հարաբերությունների ապաուրբանիզացումը, մարդկանց կարգավիճակների և սոցիալական դերերի տեղաշարժերը և այլն: Նախկին փորձը և դրա հետ կապված արժեքային համակարգը դադարում են կողմնորոշող դեր կատարել: Անխուսափելի հետևանքներն է համարում տհազնացող անձային տվայտանքները, ներանձային հակասություններն ու երկատվածությունը, բարոյահոգեբանական «սարդոստայնի» մեջ հայտնվելը, անպաշտպանվածությունը, տհաբեկվածությունն ու «մենակության ձանձրույթը», այսինքն՝ հենց հոգեբանական ասպեկտը: Անցումային հասարակությունը բնորոշվում է գաղափարախոսության արժեզրկմամբ: Նախկին սոցիալական հարաբերությունները դադարում են համապատասխանել տարբեր ոլորտներում առկա նորմերին ու արժեքներին: Ուստի կարևորվում է նոր շուկայական պայմաններում արժեքների վերաարժևորման հարցը, առանց որի մարդը չի կարող հարմարվել այդ պայմաններին: Ստեղծված պայմաններում նշանակալի փոփոխության կամ «արժեզրկման» է ենթարկվնում անձի նախկին կարգավիճակը: Նոր շուկայական պայմաններում, ըստ Հովսեփյանի, անձի սոցիալական կար-

գավիճակը մեծապես որոշվում է գործարար հաջողություններով, այսինքն՝ նյութական կողմով, որը հավասարության նշան է դնում ձեռներեցների, կամ օրինակ քաղաքական գործիչների միջև: Կորցնելով այս փոփոխությունների հորձանուտում անվտանգության պահանջմունքը, կողմնորոշիչ արժեքների բացակայությունը, առաջացնում են այնպիսի հոգեբանական իրողություններ, ինչպիսիք են՝ միայնակության, օտարվածության և ձանձրույթի զգացումների հաղթահարումը: Ստեղծված իրավիճակում, երբ կյանքում սեփական «տեղի» սահմանները դառնում են անորոշ, անձի առջև հառնում է գոյաբանական հիմնախնդիր: Խնդիրը բարդանում է մեկ միասնական արժեքային համակարգի բացակայության, չձևավորվածության պատճառով: Առաջանում է հակասություն նոր և հին արժեքային համակարգերի միջև: Նորի ընդունումը անպայմանորեն ենթադրում է մարդու վերասոցիալականացվելու, հենց նոր պայմաններում ենք դիտարկում անձի սոցիալական կարգավիճակի արժեզրկման երևույթը, որը տվյալ դեպքում ծնունդ է հնի և նորի հակասության և հերթափոխման: Նոր պայմաններում կայուն սոցիալականացում ձեռք է բերվում որոշակի կարգավիճակի հասնելու, սոցիալական և միջանձնային դերակատարության կայուն դաշտ ունենալու միջոցով:

Հովսեփյանը նշում է, որ անցումային հասարակություններում առկա են երեք սերունդ, որոնք գտնվում են տարբեր կարգավիճակներում, հոգեբանական ու բարոյական առումով տարբեր պայմաններում՝ ավագ, միջին և կրտսեր: Անձի սոցիալական կարգավիճակի արժեզրկման խնդրի ենթատեքստում մեզ ավելի հետաքրքրում է միջին սերունդը, որոնց կյանքի մի մասը անցել է խորհրդային հասրակարգում, որոնք ունեցել են կայուն աշխատանք և յուրացրած արժեհամակարգ: Նոր պայմաններում, սոցիալական կարգավիճակի անհամապատասխանության դեպքում հենց նրանց առջև է ավելի սուր ձևով է ծառանում վերահարմարվողականության և վերասոցիալականացման անհրաժեշտությունը, որը մեծապես կախված է մարդկանց անձնային առանձնահատկություններից, հարմարման գերակա մարտավարություններից: Անցումային հասարակությունը դժվարություն է ստեղծում գործունեության մեջ ներգրավվելու առումով, ինչը իհարկե, դժվարացնում է մարդու կայուն կարգավիճակ ունենալու հարցը: Տնտեսական կյանքի վերափոխումները արտադրության գործընթացի տեխնոլոգիական վերազինման միտումները, խորհրդային շրջանում գործունեության մեջ հաջողությամբ ներառված շատ տարբերի մոտ մասնագիտական թերարժեքության խնդիր է առաջ բերել, քանի որ նրան գիտելիքներն ու հմտությունները, աշխատանքային փորձը այլևս կիրառելի չեն նոր պայմաններում: Արդյունքում ստեղծվում է պարադոքսալ վիճակ. մի կողմից ակնհայտ է զանգվածային գործազրկությունը, մյուս կողմից առկա են բազմաթիվ աշխատատեղեր, որոնք թափուր են մնում գիտելիքներ ու հմտություններ ունեցող մասնագետների բացակայության պատճառով: Բոլոր դեպքերում ճիշտ է հեղինակի միտքն այն մասին, որ կարևոր է փոփոխությունների նկատմամբ մարդկանց հոգեբանական պատրաստականությունը:

Անցումային հասարակությունը վերագնահատումների փուլ է, երբ կորսվում են հին ստադարտները և հիմք դրվում նորի ձևավորման համար: Այս պայմաններում կարգավիճակի արժեզրկում ասելով հասկանում ենք անձի նախկին կարգավիճակի անհամապատասխանություն նոր պայմաններին, արևի տակ իր «տեղի» գոյաբանական որոնումներ: Սեփական «Ես»–ի և արժեքային համակարգի անորոշություն, անկայուն կամ ցածր կարգավիճակի

պատճառով: Իհարկե, մարդը դրանց ձգտում է իր զբաղեցրած կարգավիճակի դիրքերից: Բայց երբ սոցիալական պայմանները դառնում են անորոշ է սեփական կարգավիճակի նկատմամբ սպասումները փոխվում են, մարդու համար անկայուն, անորոշ դրության մեջ այդ նպատակները դառնում են շատ հեռավոր, իսկ երբեմն էլ անիրականանալի՝ սահմանափակելով ինքնաիրացման հնարավորությունները:

Հասարակության մեջ սոցիալական մոբիլության առկայությունը:

Սոցիալական մոբիլությունը մարդկանց տեղաշարժն է մի խմբից դեպի մյուսը, որը կարող է կապված չլինել համակարգի կառուցվածքային փոփոխությունների հետ [6, էջ 38]: Սոցիալական մոբիլությունը հանգեցնում է կադրային փոփոխության և ապահովում է համակարգի բացվածությունը բոլոր ցանկացողների համար: Սա բնութագրում է մոբիլությունը դրական տեսանկյունից, որը անձի առջև բացում է իր նվաճման մոտիվացիան իրականացնելու, ինքնաիրացվելու կարգավիճակային ինքնահաստատման հնարավորություն: Սոցիալ–մասնագիտական մոբիլությունը տնտեսության մեջ կառուցվածքային փոփոխությունների, նյութական դրության փոփոխություն է և տեղեկատվական հարթության մեջ մարդու դրության փոփոխությունների արտացոլումը [5, էջ 307]: Էրիքսոնը ճշմարտացորեն նշում է, որ ավելի մոբիլ հասարակության մեջ կարգավիճակը ոչ թե նպատակ է, այլ միջոց [9, էջ 131]: Այս տեսանկյունից, սոցիալական կարգավիճակը միջոց է ոչ միայն նյութական բարեկեցության, այս սեփական Ես–ի, կայուն նույնության ամրապնդման, կենսական նպատակներին հասնելու: Մ. Բորիսովը համակարգի այնպիսի բնութագրիչ, ինչպիսին մասնագիտական առաջխաղացման (կարյերայի համար) հնարավորությունների ապահովումը, ամբողջությամբ վերցրած համարում է սոցիալական մոբիլության, ցուցանիշ [5, էջ 303]:

Սոցիալական կարգավիճակի արժեզրկումը գլխավորապես վարընթաց սոցիալական մոբիլության արդյունք է, որի դեպքում նկատվում է անձի սոցիալական կարգավիճակի անկում:

- Սոցիալական կարգավիճակին ներկայացվող սպասումների, նորմների փոփոխություն:

Ռ. Մերթոնը նշում է, որ ոչ մի հասարակություն չի կարող գոյատևել առանց նորմների, որոնք վերահսկում են մարդու վարքը: Նորմերը վարքի համընդհանուր նմուշներ են, պատրաստի պատասխաններ: Ռ. Լինտոնը նշել է, որ նորմերը կազմված են դերերից, իսկ դերերը՝ նորմերից [5, էջ 47,67]: Խումբը, որից անձը վերցնում է իր նորմերը, արժեքները և դիրքերը սոցիոլոգիայում անվանում են ռեֆերենտային /չափանմուշային/ (լատ. Refero – հարաբերակցում եմ): Անձի դիրքային վարքը համահարաբերակցվում է չափանմուշային խմբի արժեքների հետ: Այդ պահանջները անձի կողմից ներքնայնացվում է են և դառնում են նրա Ես–հիմանդրույթի բաղադրիչ: Հետևաբար, անձի համար ավելի մեծ հեղինակություն կներկայացնի այն էտալոնային խումբը, որի հետ նույնացումը ավելի մեծ է: Այդ է պատճառը, որ ոմանց համար մասնագիտական դիրքի կորուստը անձնական ողբերգություն է, իսկ մյուսների համար՝ ոչ: Տ. Շիբուտանիի կարծիքով, մարդը կառուցում է իր վարքը սպասումներին համապատասխան [10 էջ 202, 246, 248]: Մարդկանց դերերը որոշված են, նրանք հետևում են հիմնական վարքային շաբլոններին, դրանք համաձայնեցված են իրենց դիրքի հետ և ինչի շնորհիվ է, որ հասարակությունը չի նմանվում անկազմակերպ քաոսի: Երբ կյանքի պայմանները փոխվում են, հին խմբերը քանդվում են ստեղծվում են նորերը: Տեղի է ունենում չափանմուշային խմբերի տեղաշարժ: Նրանք,

ովքեր պաշտպանում են ավանդական արժեքները տագնապով են նայում նորույթներին: Ավելի շատ լարվածություն է ստեղծվում նրանց մոտ ում դիրքերը հնացել են, այսինքն՝ այլևս չեն համապատասխանում էտալոնային խմբի սպասումներին: Այստեղ ավելի տեղին է 'արժեզրկվել են' հասկացությունը: Նման իրադրությունում մարդը դեռ որոշ ժամանակ շարունակում է վարքային նախկին ռազմավարությունների գործադրումը՝ ամբողջովին չհամակերպվելով նոր իրադրության հետ: Անձի դիրքային վարքը հասարակական, խմբային սպասումներին ուղղված մեխանիկական պատասխան չէ: Այն հարաբերակցվում է անձի մեջ իր առաջատար հոգեբանական որակների, արժեքային համակարգի հետ, ուստի հնարավոր է սպասումների փոփոխության դեպքում չնկատվի վարքային ամբողջական շաբլոնի փոփոխություն: Արտաքին սոցիալական փոփոխությունների ենթատեքստում անձի կարգավիճակին ուղղված սոցիալական սպասումների համակարգի փոփոխությունը օրինաչափ երևույթներ են: Ուստի, գտնում ենք, որ անձի սոցիալական կարգավիճակի արժեզրկումը սկսվում է դերային վարքի նորմերի համակարգի ձևափոխություններից:

Այսպիսով, անձի սոցիալական կարգավիճակը «գծում է» այն սահմանները, որի ներսում անձը զգում է իր կայունությունը, որոշակիությունը, ձևավորում է իր արժեքային համակարգը և ընդհանուր առմամբ սոցիալական միջավայրին իր հարմարվածությունը: Սակայն երբ սոցիալական պայմանների փոփոխության հարկադրմամբ դադարում են բավարարել առաջադրվող պահանջները, այդ սահմանները դառնում են, թափանցիկ, անկայուն: Խնդիրը զուտ սոցիալական, հոգեբանական դաշտից անցնում է նաև ավելի լայն՝ գոյաբանական դաշտ՝ կրկին հարմարվել փոփոխվող իրականությանը: Առաջանում է արժեզրկման սոցիալ–հոգեբանական իրադրություն, որի գլխավոր վեկտորը ապակողմնորոշվածությունը, անորոշությունը, դժգոհությունը, չհարմարվածությունն է, իսկ հետևանքներից է դառնում համատարած աղքատությունը, գործազրկությունը, մարգինալ երևույթները: Աղքատությունը այսօր կարելի է սահմանել անձի կարգավիճակի արժեզրման դիրքերից: Աղքատությունը ստիպում է մարդկանց զբաղվել գործունեության որոշ տեսակներով, քանի որ ոչ մի հնարավորություն նրանց չի մնացել :

Այսպիսով, սոցիալական կարգավիճակի արժեզրկման պայմանների լուսաբանումը և վերլուծությունը թույլ է տալիս սահմանազատել այս երևույթը այլ իրողություններից, իսկ դրա հոգեբանական մեխանիզմների ուսումնասիրությունը դառնում է հրատապ խնդիր, քանի որ սոցիալական կարգավիճակի արժեզրկման հետևանքն է դառնում անձի սոցիալ–հոգեբանական չհարմարվածությունը:

Հոդվածի ներկայացման ամսաթիվը՝ 16.05.2012

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

1. **Ануфриев Е. А.** Социальный статус и активность личности как обьект и субьект социальных отношений. М.: Изд–во Московского университета, 1984. С.176–177.
2. **Канке В. Философия. М.**: Логос, 2001, с. 152–153.
3. Заковоротная М.В. Идентичность человека. Социально–философские аспекты. Ростов–на–Дону, изд–во СКНЦ ВШ 1999. С. 1, 23, 43, 45, 90, 91, 100.
4. **Кон И. С.** Социологическая психология. М., НПО «МОДЭК», 1999. С. 352, 366–367, 384, 393.
5. **Кравченко А. И** Социология. Хрестоматия. М., 1997. С. 41, 72–74, 303;307, 342–348.
6. **Ն. Լ. Հակոբյան,** Մարգինալության դրսևորման սոցիալ- հոգեբանական առանձնահատկությունները փոխակերպվող հասարկություններում, Երևան 2006, էջ 38, 40–42:
7. **Крысько В. Т.** Социальная психология. М., 2006. – 218 с.
8. Արամայիս Հովսեփյան, Սոցիալ–հոգեբանական տեղաշարժերը վերափոխվող Հայաստանում, Երևան, Դե–Ֆակտո, 2006, էջ 8, 18, 30, 44, 46, 51, 65:
9. **Эриксон Э.** Детство и общество. DOCErik Erikson «Childhood and Society», 2nd ed. 1963. –131с.
10. **Шибутани Т.** Социальная психология. М., Прогресс, 1969. С. 202, 246–248.

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ УСЛОВИЙ ОБЕСЦЕНИВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ПОЛОЖЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

НАИРА АКОПЯН

Доктор психологических наук, профессор, руководитель центра повышения профессиональной квалификации и межвузовского сотрудничества Армянского государственного педагогического университета имени Хачатура Абовяна

ВАРДАНЯН СЕДА

Соискатель кафедры теории психологии и истории Армянского государственного педагогического университета имени Хачатура Абовяна

В статье представлены социальные условия, которые способствуют обесцениванию социального статуса личности, а именно: внедрение новых технологий, переходное общество, изменение групповых норм, социально–психологическая мобильность. Проводится психологический анализ этих условий. В новых рыночных условиях постсоветской Армении формируется спрос новых профессий. Социальный статус большинства людей среднего возраста перестает удовлетворять новым профессиональным требованиям. Формируется ситуация обесценивания социального статуса личности, чему сопутствуют социальная маргинальность и бедность. Последствиями обесценивания социального статуса личности становятся социально–психологическая дезадаптация и трудности в интеграции к социальной жизни. Психологический анализ социальных условий, способствующих обесцениванию социального статуса личности, позволяет разграничить его от других явлений и делает срочным его изучение.

Дата представления статьи 16.05.2012

THEORETICAL ANALYSIS OF THE CONDITIONS OF PERSON'S SOCIAL STATUS DEPRECIATION

NAIRA HAKOBYAN

Doctor of Psychological Sciences, Professor,
Head of Centre of Professional
Qualification Improvement and Intercollegiate Cooperation
ASPU aft. Khachatur Abovyan

VARDANYAN SEDA

Applicant Of The Chair Of Theory And History Of Psychology, Armenian State Pedagogical University After Khachatur Abovian

The article represents the investment of new technologies, transitional society, changes of group conditions, socio-psychological mobility as social conditions contributing to depreciation of person's social status. In the new terms of the Post-Soviet Armenian market there is a demand for new specializations in the labor market. The social status of middle-age people doesn't satisfy the demands of the new professional standards. Accordingly, a depreciation of the social status comes forward. This phenomenon is mainly accompanied with social marginality and poverty. The basic consequence of person's social status depreciation becomes negligence, difficulties in social life integration.

Hence, the psychological analysis contributing to the person's social status depreciation allows to separate it from other realities and makes the necessity of its investigation urgent.

Article submission date 16.05.2012

ՎԼԱԴԻՄԻՐ ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ

Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի պարիքային և մանկավարժական հոգեբանություն ամբիոնի վարիչ, հոգեբանական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր

ԻՎԱՆ ՊՈՂՈՍՅԱՆ

ՀՀ ԱԱԾ գիտաուսումնական կենտրոնի ավագ դասախոս, Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի պարիքային և մանկավարժական հոգեբանություն ամբիոնի հայցորդ

ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ՊԱՇՏՊԱՆՈՒԹՅԱՆ ԴԻՐՔՈՐՈՇՈՒՄՆԵՐԸ ՏԵՂԵԿԱՏՎԱԿԱՆ–ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ՊԱՅՔԱՐԻ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՆԵՐՈՒՄ

ՀՏԴ 159.923:31:30

Հոդվածում ներկայացված է տեղեկատվական–հոգեբանական պայքարի գործընթացներում անձի, սոցիալական խմբի և ամբողջ հասարակության հոգեբանական պաշտպանության ամբողջական մի համակարգ: Այն հենվում է անձի, սոցիալական խմբի և հասարակության համար հիմնային պաշտպանական դիրքորոշումների վրա: Դրանց մշակման համար հիմք են հանդիսացել բնության որոշակի օրինաչափությունները, այստեղ՝ արտաքին աղբյուրից իրականացվող քայքայիչ ներգործությանը դիմագրավելու եղանակների ուսումնասիրման արդյունքները:

Հանգուցային բառեր և արտահայտություններ՝ հոգեբանական պատերազմ, տեղեկատվական–հոգեբանական պայքար, տեղեկատվական–հոգեբանական ներգործություն, հոգեբանական պաշտպանություն, հիմնային պաշտպանական դիրքորոշումներ:

Արտաքին աղբյուրից իրականացվող ապակառուցողական (քայքայիչ) ներգործության կիրառումը և դրա նկատմամբ անձի տեղեկատվական–հոգեբանական անվտանգության ապահովումը, վաղնջենական ժամանակներից սկսած, գնահատվել է որպես ռազմավարական–մարտավարական կարևոր հանգամանք՝ ինչպես մարտի դաշտում, այնպես էլ միջպետական լարված փոխհարաբերություններում [1, էջ 12–22, 4, էջ 8–44, 5, էջ 6–18]:

Արդի ժամանակներում այս ուղղությամբ հարցադրումները պայմանավորված են ներկա գլոբալիզացիոն զարգացումների և հեռահաղորդակցության նորագույն տեխնոլոգիաների զանգվածային կիրառման և, դրանց հետ կապված, մեր հասարակությանը նետված նոր մարտահրավերների, այստեղ առկա վտանգներից ու դրանցից բխող սպառնալիքներից անձի և հասարակության տեղեկատվական–հոգեբանական պաշտպանության ապահովման հետ:

Նշենք, որ ներկայումս աշխարհի շատ երկրների առաջատար գիտահետազոտական կենտրոններում մշակվում են անձի և հասարակական խմբերի վրա տեղեկատվական–հոգեբանական ներգործության ժամանակակից՝ առավել արդյունավետ եղանակներ ու ձևեր, ինչպես նաև դրանցից պաշտպանվելու ուղիներ ու միջոցներ [1, էջ 76–88,107]:

Վերոհիշյալ հիմնախնդրի լուծման համար այս ոլորտի առանձին առաջատար գիտնականներ առաջ են քաշել բավական հետաքրքիր մոտեցումներ, որոնք հենվում են ինչպես վիճակագ-

րական հետազոտությունների և գիտափորձերի արդյունքների, այնպես էլ ֆիլոգենեզում[1] առկա ընդհանուր օրինաչափությունների վրա:

Այսպես, ուսումնասիրելով բնության մեջ կենդանական աշխարհի արտաքին ապակառուցողական ներգործությանը դիմագրավելու եղանակները՝ Ե.Լ. Դոցենկոն դրանց էվոլյուցիայի ճանապարհով ձևավորել է բավականաչափ հետաքրքիր պաշտպանական դիրքորոշումների համակարգ, որը կիրառելի է ինչպես անձի, այնպես էլ ամբողջ հասարակության մասշտաբներով հոգեբանական պաշտպանության իրականացման համար [3, էջ 199–204]:

Արտաքին աղբյուրից իրականացվող ագրեսիվ-քայքայիչ ներգործության նկատմամբ այստեղ առանձնացվում են ելակետային հինգ հիմնային պաշտպանության եղանակներ՝

1. փախուստը և դրա տարատեսակները՝ նահանջը, խուսափումը, հապաղումը.

2. քողարկումը, այսինքն՝ հակառակորդի համար աննկատ դառնալու ձգտումը.

3. հեռանալը դեպի թաքստոց, այդ նպատակով բնական արգելքների օգտագործումը և արհեստական արգելապատնեշների ստեղծումը (հակառակորդի համար անմատչելի դառնալու ձգտումը).

4. հարձակման կիրառումը որպես ակտիվ պաշտպանություն («լավագույն պաշտպանությունը հարձակումն է»).

5. իրական կամ պոտենցիալ հակառակորդի վարքագծի, մասնավորապես նրա մտադրությունների կառավարումը (սպառնալիքների, սիրաշահումների, խորամանկությունների, խաբուսիկ տեղաշարժումների և այլ հնարքների ճանապարհով):

Պաշտպանության այս ելակետային հինգ ձևերն ընդունվում են որպես հիմնային պաշտպանական դիրքորոշումներ, որոնք կարող են կիրառվել ինչպես անձի, այնպես էլ հասարակական խմբի կամ էլ հասարակության ամբողջական հոգեբանական պաշտպանության միջոցառումներում:

Սույն նպատակով դրանք կարող են, համապատասխանաբար, ձևափոխվել անձի (սոցիալական խմբի, հասարակության) հոգեբանական պաշտպանության այնպիսի տիպական ձևերի, ինչպիսիք են՝ **հեռանալը, արտամղումը, պատնեշումը (շրջափակումը, սահմանափակումը, մեկուսացումը), կառավարումը (մանիպուլյացիան), թաքնվելը (անշարժացումը, քողարկումը) և անտեսումը**:

Այս դիրքորոշումների ուսումնասիրման հիման վրա Դոցենկոն առաջարկել է ըստ հակադիր, բայց փոխլրացնող և, դրանով իսկ, ամբողջությունն ապահովող հատկանիշների դրանք զույգավորել հետևյալ կարգով. **հեռանալ–արտամղել** (ըստ օբյեկտ–սուբյեկտ հեռավորության հատկանիշի), **պատնեշել–կառավարել** (ըստ ներգործության հոսքի կառավարման հատկանիշի), **թաքնվել–անտեսել** (ըստ տեղեկատվական ուղու կառավարման հատկանիշի):

Եթե հակամարտությունը դիտարկենք պարզեցված սխեմայով՝ **հարձակում–պաշտպանություն** (իսկ տեղեկատվական–հոգեբանական պայքարում դա նաև երկկողմանի բնույթ է կրում), ապա այստեղ արտամղումը կարող է իրականացվել հակառակորդի վրա ներգործման ձևով, ինչը Դոցենկոն ներկայացնում է որպես **հակառակորդի կառավարում**:

Ինչ վերաբերում է հարձակմանը, ապա այն կարելի է դիտարկել նաև որպես անվտանգության ապահովում՝ այլ ձևերի, եղանակների, մեթոդների, մոտեցումների կիրառմամբ[2]: Երբեմն գործունեության ոճը կարող է լինել հարձակողական, ակտիվ:

[1] Ամբողջ օրգանական աշխարհի զարգացման գործընթացը:

[2] Ընդհանրապես հարձակումը դիտարկվում է որպես ոչ պաշտպանական, այլ զուտ ագրեսիվ-նվաճողական մարտաոճ: Պաշտպանությանն

Հարկ է նշել, որ այստեղ, որպես հիմնային պաշտպանական դիրքորոշում, չի դիտարկվում այնպիսի էական դիրքորոշումներ, ինչպիսիք են այդ պաշտպանությանը **նախապատրաստվելը**, հակառակորդին **դիմադրություն ցույց տալը** կամ **ենթարկվելը (հանձնվելը)**:

Բնության մեջ գոյություն ունեցող հակամարտություններում, որտեղից իր ելակետային դրույթներն է քաղել Դոցենկոն, որպես դիմադրության ունակության ծանրակշիռ ու կարևոր փաստարկներ կարող են հանդես գալ ուժը, զինվածությունը, հարստությունը, խելքը, ինչպես և վտանգի նկատմամբ (օրինակ՝ հիվանդությունների և բարդ հոգեբանական վիճակների կրկնվելու դեպքում) բնական կամ արհեստական ճանապարհով իմունիտետի ձևավորումը: Տարբեր մակարդակներով և ձևերով այն իր դրսևորումներն է գտնում ֆիլոգենեզում, մասնավորապես՝ մարդու մոտ:

Դիմադրությունը, իհարկե, որոշակի ունակությունների, հոգեկան ամրության կամ վարքի կայունության հիմնապաշարի առկայություն է ենթադրում, ինչպես նաև դրանց ուժեղացում, օրինակ՝ ինքնակատարելագործման, ինքնաներազդման կամ արտաքին կառուցողական ներազդման ճանապարհով: Դիմադրությունը, որպես գործողություն, հիշյալ ունակությունների կամա թե ակամա կիրառումն է:

Տեղեկատվական–հոգեբանական պայքարի տեսանկյունից կայունությունն արտաքին ներգործության արդյունքում ստեղծված տագնապներին, արտաքին մարտահրավերներին ու դրանց փաստարկներին ընդդիմացող ներքին դիրքորոշումների ամբողջությունն է, այն հավասարակշռող կշռաքարը, որ նետվում է այդ պայքարի նժարին:

Սույն հիմնային դիրքորոշման ներառումով պայքարի (հոգեբանական պաշտպանության կազմակերպման) տրամաբանական շղթան ամբողջացվում է և ներկայացվում որպես **հեռավորության պահպանում (մեծացում)–ներգործության հոսքի կառավարում–տեղեկատվության ուղու կառավարում–ներգործության հակակշռում (դիմադրություն)–կայունության պաշարի ստեղծում (դրա մեծացում)**:

Որպես շղթայի եզրային հանգույցներ՝ այստեղ անուղղակի՝ դիմադրության ունակության, դրա զարգացման և կիրարկման տեսանկյուններից, արտացոլված են հոգեբանական պաշտպանության սուբյեկտը և հակառակորդը՝ որպես հոգեբանական ներգործության ճանապարհով կառավարման օբյեկտ [1, էջ 250]:

Փորձենք ավելի մատչելի ներկայացնել վերոհիշյալ հիմնային պաշտպանական դիրքորոշումները:

Բնական է, որ, դրանց կիրառմանը կարող է նախորդել այս իրադրության վերաբերյալ **ելակետային տվյալների վերլուծությունը** և դրա զարգացման **կանխատեսումը**: Շատ դեպքերում այն կարող է, պլանների և գործողությունների մեջ հետագա ուղղորդումների ձևով, որակապես փոխել իրադրության հետագա ընթացքը:

Եթե դիտարկենք բնության մեջ՝ կենդանիների միջև գոյություն ունեցող փոխհարաբերությունները, ապա կարող ենք ասել, որ այստեղ նույնպես առկա է կանխատեսման տարրը: Օրինակ՝ գազանները, ելնելով նախկին փորձից, շրջապատում որոշակի հոտերի առկայությունից, արտաքին այլ նշաններից, ընկալում և գնահատում են իրավիճակը (այլ գազանների հնարավոր ներկայությունը մոտակայքում, դրանց կողմից նկատվելու վտանգը) և, ըստ դրա, պլանավորում ու իրականացնում են իրենց հետագա քայլերը:

Որպես մեկ այլ նախնական դիրքորոշում կարելի է դիտարկել հակամարտու-

ուղղված կարելի է համարել հակահարձակման, կանխակալող հարձակման մարտաոճերը:

թյանը **նախապատրաստվելը**: Այն կապված է ոչ թե որևէ կոնկրետ, այլ հնարավոր հակամարտության մեջ մտնելու հետ և ներառում է մինչ այդ հակամարտությունը եղած ժամանակահատվածում անձի ու նրա հնարավորությունների, մասնավորապես՝ հոգեկան կայունության ձևավորմանն ու զարգացմանը ուղղված գործողությունները:

Նախապատրաստվելը կարող է ներառել նաև կանխիչ միջոցների ստեղծումը՝ հետագայում որոշակի դիրքորոշումներ իրացնելու նպատակով: Այսպես, բնության մեջ գազաններն իրենց կենսատարածքը նշագրում են և, դրանով իսկ, զգուշացնում են հնարավոր հակառակորդներին (ապահովում են նրանց վրա հեռակա ներգործություն) ու փորձում նրանց հեռացնել այդ սահմաններից: Մեկ այլ նախապատրաստական գործունեության ձև. նրանք իրենց հոտից պահակներ են կարգում, որոնք հեռվից նկատելով վտանգավոր հակառակորդի մոտենալը՝ զգուշացնում են ամբողջ հոտին: Դրան, իհարկե, հետևում է պաշտպանական որոշակի մարտավարության (դիրքորոշման) ընտրությունը:

Նախապատրաստվելը որոշակիորեն կապված է կանխատեսման հետ: Այն կարող է դրան ինչպես նախորդել (կանխատեսման նախապատրաստություն), այնպես էլ հաջորդել (կանխատեսման իրացում): Այս երկու պաշտպանական դիրքորոշումները կարելի է դիտարկել որպես առավել ընդհանուր՝ նախնական դիրքորոշման տարր:

Նշենք, որ այս նախնական դիրքորոշումն առանձին հանդես չի գալիս, այլ ունի իր տրամաբանական շարունակությունը՝ արդեն կոնկրետ դիրքորոշման ձևով:

Վերը ներկայացված ցանկացած դիրքորոշում ունի ինչպես իր պասիվ, այնպես էլ ակտիվ արտահայտումը (տես՝ աղյուսակ): Օրինակ՝ հանձնվելը կարող է արտահայտվել ինչպես պասիվ վարքագծի (նախնական ակտիվ դիրքորոշումների մարում, նահանջ՝ դեպի Մասլոուի բուրգի հիմնամաս), այնպես էլ ակտիվ գործողությունների (դիրքորոշումների փոփոխում, հակադիր դիրքորոշումների անվերապահ ընդունում, քծնանք և այլն) դրսևորմամբ:

Ըստ էության, կանխատեսման համար այն կարող է արտահայտվել ակտիվ՝ գիտակցված և պասիվ՝ ենթագիտակցական–ինտուիտիվ տեսքերով:

Որպես նախապատրաստման պասիվ արտահայտում՝ կարելի է ներկայացնել գենետիկ ժառանգությամբ (անձի խառնվածք, ուղղվածություն, հուզականություն և այլն), նախկին փորձով, արժեքային համակարգով պայմանավորված և բնականոն ձևավորվող վարքային դրսևորումների կայունացնող համակարգը: Ի հակառակ դրան՝ որպես տվյալ դիրքորոշման ակտիվ արտահայտում կարելի է ընդունել հնարավոր հակամարտությանն ակտիվ նախապատրաստվելը, այս նպատակով իրականացվող կառուցողական ներազդումը (ինքնաներազդումը):

Միջանձնային հարաբերությունների, հասարակական խմբերի և ամբողջ հասարակության կտրվածքով արտահայտումների ձևով ներկայացնենք պաշտպանության վերը հիշատակված դիրքորոշումները:

Հեռանալը, ավելի շուտ, պաշտպանվողի կողմից հակառակորդից ունեցած հեռավորության (դիստանցիայի) մեծացումն է (նահանջը, խուսափումը, ծայրահեղ իրավիճակներում՝ փախուստը[1]), շփման ընդհատումը, որպես ապակառուցողական ընկալվող ներգործության հասանելիության սահմանագծից դուրս գալը:

Պատնեշումը (շրջափակումը, սահմանափակումը, մեկուսացումը[2]) դիտարկվում է որպես արտաքին աղբյուրից իրականացվող ներգործության կասեցում, ներգործության աղբյուրի հնարավորությունների սահմանափակում, դրա օբյեկտի հոգեկանի մեկուսացում:

[1] Համաձայն չինական «Տանուլ տրվող մարտերի ստրատագեմներ»–ի՝ «Փախուստը՝ որպես լավագույն հնարք» [5, էջ 181–184]:

[2] Համաձայն «Հավասար ուժերով ճակատելու ստրատագեմներ»–ի՝ «Հակառակ ափից դիտել հրդեհը» կամ «Երրորդ կողմի հետ համատեղ մարտի ստրատագեմներ»–ի՝ «Բարձրանալ տանիք և հեռացնել սանդուղքը» [5, էջ 64–67, 147–150]:

Կառավարումը ներազդումն է տեղեկատվական–հոգեբանական ներգործությունն իրականացնող կողմի, նրա գնահատումների մեխանիզմների ու բնութագրերի վրա և, դրանով իսկ, հակամարտության մեջ վերջինիս վարքագծի կառավարումը:

Արտամղումը հակամարտող կողմի հաշվին դիստանցիայի (հեռավորության) մեծացումն է[1]: Հաճախ արտամղումն իրականացվում է հոգեբանական, ֆիզիկական կամ այլ ներգործության ճանապարհով:

Թաքնվելը (անշարժացումը, քողարկումը[2]) նպատակ է հետապնդում աչքի չընկնել (հարվածի տակ չընկնելու նպատակով), թաքցնել սեփական իրական նպատակադրումները, հնարավորությունները, քողարկել սեփական ուժերը, ակտիվություն չցուցաբերել, դրանով իսկ՝ թուլացնել պոտենցիալ հակառակորդի ուշադրությունն ու զգոնությունը [2, էջ 36–44]:

Անտեսումը ներգործության աղբյուրի, սպառնալիքի կամ դրա բնույթի վերաբերյալ տեղեկատվության վերահսկումն է, դրա սահմանափակումը կամ աղավաղված ընկալումը՝ որպես ոչ կարևոր, անլուրջ և ուշադրության ոչ արժանի:

Որպես անտեսմանը մոտ գործունեության ձև կարելի է դիտարկել նաև **հետաձգումը**: Այն կարող է կիրառվել, եթե անհրաժեշտ է լինում հաղթահարել տվյալ դժվարին պահը (ինչպես անտեսման ժամանակ), միաժամանակ երևալ օբյեկտիվ (մեկ է, վաղ թե ուշ այդ մասին կիմանան): Հետաձգումը կարող է պայմանավորված լինել ավելի արդյունավետ (փաստարկված) պատասխանի նախապատրաստման, դրա համար ավելի ընդունելի իրավիճակի ստեղծման անհրաժեշտությամբ:

Դրան համապատասխան, կարելի է ներկայացնել անձի (հասարակական խմբի, հասարակության) հոգեբանական պաշտպանության մեկ այլ տիպական ձև՝ **դիմադրումը**:

Դիմադրության համար հիմնային է անձի ներքին՝ հոգեկան կայունության համակարգի, այլ հնարավորությունների ձևավորումը կամ առկա պաշարի մեծացումը[3]: Մնացածը դրա կիրառման գործընթացն է:

Ներքին կայունությունն ապահովող գործոնները կարող են դինամիկ փոփոխությունների ենթարկվել. կարևոր է դրանց պաշարի մեծացումը տեղեկատվական–հոգեբանական պայքարի ընթացքում՝ օգտագործելով ինչպես դրա իրական արդյունքները, այնպես էլ առաջ քաշելով նոր փաստարկներ:

Ենթարկվելը կարող է ընդունել **համակերպվելու** գործելակերպ, երբ անհրաժեշտ է կարևորը պահպանելու նպատակով զիջել մասը[4]: Լավագույն դեպքում այն կարող է ընդունելի լինել՝ պահպանելու ապագայի, ավելի լավ ժամանակների հույսը:

Անուղղակի գործողությունների ռազմավարության և մարտավարության տեսանկյունից այն կարող է նպատակ հետապնդել ժամանակ շահել, այդ

[1] Համաձայն «Հարձակողական մարտերի ստրատագեմներ»–ի՝ «Ստիպել վագրին թողնել սարը» [5, էջ 87–90]:

[2] Համաձայն «Մի քանի մասնակցի հետ մարտի ստրատագեմներ»–ի՝ «Ոսկյա ճպուռը դեն է նետում թեփուկները» [5, էջ 113–116]:

[3] Եթե ուշադրություն դարձնենք, սույնը հակադարձումն է հոգեբանական պատերազմի միջոցառման՝ անձի, սոցիալական խմբի կամ ընդհանուր հասարակության ներքին կայունացնող գործոնների (ավանդույթներ, սովորույթներ, վարքային մոդելներ, արժեքային համակարգ և այլն) քայքայմանը [1, էջ 31–69]:

[4] Համաձայն «Հավասար ուժերով ճակատելու ստրատագեմներ»–ի՝ «Զոհաբերել սալորը՝ փրկելու համար ծիրանը» [5, էջ 71–74]:

ընթացքում ձևափոխել հակառակորդի հոգեվիճակը և, վերջին հաշվով, քայքայել նրա կամքն ու հզորությունը [1,էջ 12–31, 4,էջ 6–23]:

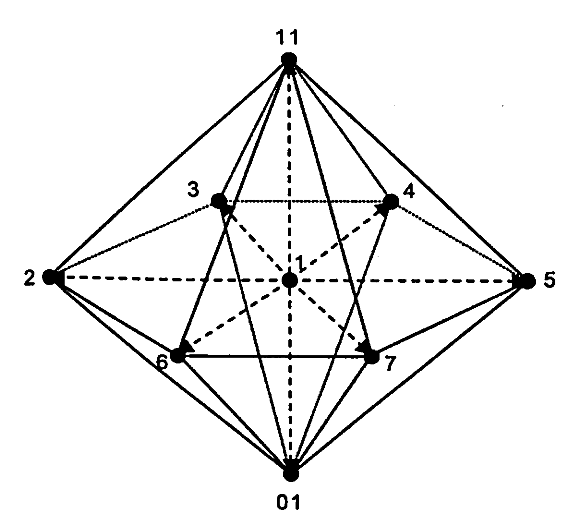
Երբեմն ընդունելի կարող է լինել գործունեության այնպիսի ձևը, ինչպիսին է **համաձայնումը**: Որքան էլ զարմանալի լինի, այն կարող է բավականին արդյունավետ լինել, հատկապես, երբ տարածվող փաստերն ակնհայտ են, իսկ տեղեկատվության աղբյուրները՝ բազմաթիվ: Առանձին դեպքերում նման (հիմնականում՝ երկրորդական, ոչ սկզբունքային հարցերում) համաձայնողական մարտավարությունը կարող է բավարարել և շոյել դիմացինի ինքնասիրությունը և թուլացնել նրա հարձակման տեմպը (հակառակորդի կառավարման էֆեկտ), հասարակության մեջ բարձրացնել սեփական վարկը՝ որպես օբյեկտիվ և սկզբունքային: Ներկայացվող տեղեկույթի հետ համաձայնելուն, իհարկե, կարող են հետևել բազմաթիվ արդարացնող մեկնաբանություններ՝ «բայց»–եր և «որովհետև»–ներ, որոնց արդյունքում կարող է ի չիք դարձվել ներգործությամբ պլանավորված արդյունքը (վնասը):

Տեղեկատվական–հոգեբանական պայքարում անձի վերոհիշյալ պաշտպանական դիրքորոշումները ներկայացված են հետևյալ աղյուսակում.

Աղյուսակ. *Արտաքին աղբյուրից իրականացվող քայքայիչ ներգործության նկատմամբ պաշտպանական դիրքորոշումների համակարգը*

		01	11
	Գործընթաց	**Պասիվ ձև**	**Ակտիվ ձև**
1	*Նախնական.* կանխատեսում	*Ենթագիտակցական*–ինտուիտիվ արդյունք	Գիտակցված գործողություններ
	Նախնական. նախապատրաստում	Հենվում է անձի վարքի կայունացնող, այլ պաշտպանական հատկանիշների վրա	Կառուցողական ներգործություն, պաշտպանական ներուժի նպատակային մեծացում
2	Հեռավորության պահպանում	Նահանջ, հետ քաշվել, փախուստ	Հականերգործում՝ հակառակորդի կառավարում, հեռացում, արտաքսում, արտամղում
3	Ներգործության բնույթի վերծանում	Անտեսում (հակառակորդին ուշադրություն չդարձնելը)	Արգելափակում՝ արգելքների ստեղծում, էկրանավորում, թաքստոցի որոնում
4	Տեղեկատվության արգելափակում	Քողարկում, անշարժացում	Մարում՝ ռադիոէլեկտրոնային ճնշում, «աղմկում»
5	Դիմադրում	Արտաքին գործոնների դեմ ներքին դիրքորոշումների հակադրում	Հակառակորդի ներգործության միջոցների վերացում
6	Ենթարկվում	Համակերպվում, ակտիվ դիրքորոշումների մարում, հնազանդվում	Դիրքորոշումների փոփոխում, հակադիր դիրքորոշումների անվերապահ ընդունում, քծնանք

Ավելի դիտարժան է արտաքին աղբյուրից իրականացվող ներգործության նկատմամբ անձի պաշտպանական դիրքորոշումների համաչափ («բյուրեղաձև») ներկայացումը (գծապատկեր 1):



Գծապատկեր 1. Պաշտպանական դիրքորոշումների «բյուրեղաձև» ներկայացումը

Գծապատկերով ներկայացված բյուրեղի գագաթների համարակալումները համապատասխանում են աղյուսակում ներկայացված հիմնային դիրքորոշումներին, կողերը՝ դրանց արտահայտումներին (անմիջական գործընթացներին): Վեկտորներն արտացոլում են նախնական դիրքորոշումներից անմիջական դիրքորոշումներին անցնելու հնարավորությունը, իսկ **2–3–4–5–6–7–2** փակ բեկյալը՝ անմիջական դիրքորոշումների ամբողջությունը:

Տեղեկատվական–հոգեբանական պայքարում էական է նաև արտաքին միջավայրի հետ կապված գործոնների համակարգը: Արտաքին միջավայրի պայմանները անձի, սոցիալական խմբի և ամբողջ հասարակության նկատմամբ տեղեկատվական–հոգեբանական ներգործության, ինչպես և դրանից պաշտպանվելու համար կարող են լինել չեզոք, նպաստող կամ խոչընդոտող [1, էջ 258]: Այս վերջին երկուսը, որակական կամ քանակական առումով, կարող են ունենալ գնահատման որոշակի աստիճանակարգ կամ միավորների համակարգ:

Սակայն այստեղ հաշվի պետք է առնել, որ այս արտաքին պայմանները մի միասնական գործոն չի կարելի համարել, ինչպես հակառակորդի գործունեությունը: Այստեղ նաև հաշվի է առնվում, որ դրանք չունեն պաշտպանության օբյեկտ հանդիսացող անձին, հասարակական խմբին կամ ամբողջ հասարակությանը վնասելու ներքին դիտավորություն (ուղղվածություն): Դրանց նկատմամբ հակազործողությունները էլ միասնական բնույթ չեն կրում: Մասնավորապես, արտաքին որոշ պայմաններ կարելի է օգտագործել կամ անտեսել, ուրիշներից՝ պատնեշվել: Առանձին պայմանների կարելի է հարմարվել, իսկ ուրիշների՝ ակտիվորեն հակադրվել:

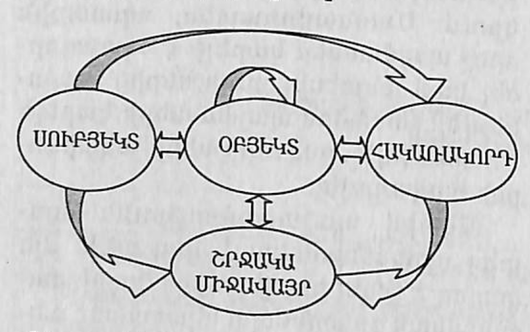
Ակտիվ պաշտպանությունն այստեղ առանձնահատուկ դեր ունի: Այն կարող է լինել ինչպես միջավայրի բացասական գործոնների նկատմամբ անձի, հասարակական խմբի կամ ամբողջ հասարակության կայունության պաշարի ավելացման, այնպես էլ միջավայրի պայմանների փոփոխմանն ուղղված ակտիվ գործողությունների տեսքով: Այս դեպքում, հոգեբանական պաշտպանության ապահովման նպատակով, պահանջ է առաջանում արտաքին պայմանների հետ կապված ու բացասաբար ազդող գործոնների կասեցման և, ընդհակառակը, նպաստող գործոնների խթանման:

Այստեղ, իհարկե, պետք չէ մոռանալ, որ վերը հիշատակված արտաքին պայմանները կարող են ձևավորվել ինչպես բնականոն, այնպես էլ հակառակորդի կողմից՝ որպես օբյեկտի վրա վերջինիս անուղղակի ներգործության արդյունք:

Արտաքին միջավայրի գործոնների հետ հաշվի նստելու ենթահամակարգն

իրենից ներկայացնում է հոգեբանական պաշտպանության առավել ընդհանուր համակարգի մի տարրը (գծապատկեր 2): Այն կարելի է ձևավորել՝ ելնելով վերը ներկայացված պաշտպանական դիրքորոշումների համակարգի անալոգիայից:

Իրական կյանքում պաշտպանության այստեղ ներկայացված դիրքորոշումները կարող են կիրառվել ինչպես առանձին, այնպես էլ զուգորդված կամ համալիր: Այսպես՝ արգելափակման դեպքում անտեսումը կարող է հանդես գալ որպես դրա տարր, իսկ դրանց ակտիվ և պասիվ ձևերը կարող են կիրառվել որպես փոխլրացնող:



Գծապատկեր 2. Հոգեբանական պաշտպանության ընդհանուր պատկերը

Իմանալով անձի պաշտպանության հիմնային դիրքորոշումները՝ կարելի է կառուցել մի քանի հատկանիշներ ունեցող (համալիր) դիրքորոշում: Համանման ձևով, որևէ անձի վարքագծի ուսումնասիրման ժամանակ կարելի է առանձնացնել նրա դիրքորոշման բնութագրիչ հատկանիշները: Օրինակ՝«հեռանալ՝ դուռը շրխկացնելով» վարքային մոդելի մեջ տեսանելի են ինչպես հեռանալու, այնպես էլ հակառակորդի (մնացողի) վրա ներգործելու, վախեցնելու հիմնային դիրքորոշումները: Ակնհայտորեն այստեղ առկա է նաև ինքնահանգստացման, ինքնաբավարարման (հոգեկան կայունության ստեղծման կամ պահպանման) դիրքորոշման դրսևորումը: Որոշակի իրավիճակներում չի բացառվում և «զայրույթով» իր փախուստը քողարկելու, շրջապատի համար իր արժեքը ցուցադրելու վարքագծի դրսևորումը:

Հարկ է նշել, որ քննարկված յուրաքանչյուր հիմնային դիրքորոշում, բացի իր սեռային հատկանիշից, կարող է ունենալ նաև դրա նմանակման հատկանիշ: Դրա իրացումը հակառակորդի վրա հոգեբանորեն ներգործելն է, նրան մոլորեցնելը [1, էջ 12–22, 3, էջ 113, 4,էջ 16–18, 5, էջ 46–121]: Այսպես, օրինակ՝ նահանջը կարող է լինել ոչ թե հակառակորդի հետ հեռավորության պահպանման (մեծացման), այլ հակառակորդի վրա ներգործման ձև՝ նպատակ ունենալով վերջինիս մոտ խղճահարություն առաջացնել կամ, ընդհակառակը, նրա մոտ մոտալուտ հաղթանակի պատրանք ստեղծել և քաշել–տանել դեպի մոտակա դարանը:

Հակառակորդի դեմ պայքարում, որպես ակտիվ պաշտպանության միջոց, հատկապես արդյունավետ են վերջինիս նկատմամբ իրականացվող ապակառուցողական (քայքայիչ) և պաշտպանության օբյեկտի նկատմամբ կիրառվող կառուցողական տեղեկատվական–հոգեբանական ներգործությունները [1, էջ 160] :

Այսպիսով, տեղեկատվական–հոգեբանական պայքարի գործընթացներում կարևորելով անձի, հասարակական խմբի և ամբողջ հասարակության հոգեբանական պաշտպանության հիմնախնդիրը՝ առաջադրվում է հոգեբանական պաշտպանության ամբողջական համակարգ: Դրա մշակման համար հաշվի է առնվել ինչպես այս ոլորտում առկա նախկին փորձը, այնպես էլ ուսումնասիրվել են բնության մեջ առկա և այս հիմնախնդրին առնչվող օրինաչափությունները:

Հոդվածի ներկայացման պարեթիվը՝ 29.05.2012

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Ի. Բ. Պողոսյան** Հոգեբանական պատերազմ. հիմնական գործոնները.– Եր.: Զանգակ–97», 2009:
2. **Ի. Բ. Պողոսյան, Վ. Ս. Կարապետյան, Ա. Ս. Գաբրիելյան,** Լռության գործոնը, Երևան, ԿԳՆ ԿԱԻ Ընտանիք և դպրոց», 4.2009, էջ 36–44:
3. **Доценко Е. Л.** Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита.–М.: ЧеРо, изд. МГУ, 1997г.
4. **Лиддел–Гарт Б. Х.** Стратегия непрямых действий,– М.: 1957.
5. Тридцать шесть стратагем. Китайские секреты успеха.–М.: Белые альвы, 1999.

УСТАНОВКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ В ПРОЦЕССЕ ИНФОРМАЦИОННО–ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БОРЬБЫ

ВЛАДИМИР КАРАПЕТЯН

Заведующий кафедрой возрастной и педагогической психологии Армянского государственного педагогического университета им. Х. Абовяна, доктор психологических наук, профессор

ИВАН ПОГОСЯН

Преподаватель научно–учебного центра СНБ РА, соискатель кафедры возрастной и педагогической психологии Армянского государственного педагогического университета им. Х. Абовяна

В статье представлена целостная система психологической защиты личности, социальной группы и общества в процессе информационно–психологического противостояния. Она опирается на базовые защитные установки для личности, социальной группы и общества. Эти установки были сформированы на основе учета определенных закономерностей в природе, изучения существующих здесь способов противостояния внешнего воздействия.

Дата представления статьи: 29.05.2012г.

ATTITUDES OF PSYCHOLOGICAL DEFENCE IN THE PROCESS OF INFORMATIONAL–PSYCHOLOGICAL STRUGGLE

VLADIMIR KARAPETYAN

Head of the Chair Age–Specific and Pedagogical Psychology at Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan, Doctor of Psychology, Professor

IVAN POGHOSYAN

Lecturer of the Scientific–Educational Center of SNS of RA, Aapplicant of the Chair Age–Specific and Pedagogical Psychology at Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan

The article represents a complete system of defence for individuals, social groups and the whole society in the process of informational–psychological struggle. It is based on defensive attitude for individuals, social groups and the society. Their development has been based upon results of a research on conformities to natural laws, methods of confronting the destructive impact of an external source.

Article submission date: 29.05.2012

ԼԵԶՎԻ ԵՎ ՄՇԱԿՈՒՅԹԻ ՊԱՏՄՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ՏԵՍՈՒԹՅՈՒՆ

AELITA DOLUKHANYAN

Head of the Chair of Armenian Literature and its Teaching Methods of the Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, Professor, Ph.D. Corresponding Member of the National Academy of Sciences of the Republic of Armenia

ARMENIAN PHILOSOPHER OF THE 5TH CENTURY EZNIK KOGHBATSI IN THE APPRECIATION OF FRENCH ARMENOLOGISTS

UDKC 1/14:891.981.0

Many ancient subjects were preserved in the work *Refutation of Sects* by Eznik Koĕbatsi, founder of the Armenian philosophical thought. Still in 1853 this work was translated into French by Le Vaillant de Florival. His task was continued by new translators: Victor Langlois (1869) and Louis Mariès (1959). The latter became the author of the most remarkable research on Eznik's work and he published in 1924 a voluminous study about the person and work of Eznik Koĕbatsi. The English and Italian translations of the *Refutation of Sects* by Eznik Koĕbatsi are based on the critical edition of Louis Mariès.

Key words: French, philosopher, writer, sect, Zoroastrianism, refutation, good, evil, theology, style.

After the creation of Armenian alphabet by Mesrop Mashtots the Armenian spiritual and intellectual life got a sudden rise. National literature, which essence was Christian, started to develop in several directions. Those were: historiography, hagiography, patristic and dogmatic works, philosophy, sacred chants, as well as numerous and various translations mostly done from two languages related with Christianity: Greek and Syriac. Some Armenian translations done in the 5th century are nowadays found to be very valuable, as their originals were lost during centuries; thus, their Armenian translations got the value of originals and, moreover, of primary sources. Precisely this circumstance contributed to the development of Armenian studies in Europe and especially in France.

From long ago, Eznik Koghbatsi is know as the founder of the Armenian philosophical thought which had later such prominent representatives as David the Invincible, Hovhan Vorotnetsi and Grigor Tathevatsi.

The work *Refutation of Sects* by Eznik Koghbatsi was translated for the first time into French by Le Vaillant de Florival [1]. This translation was not considered to be a success in Armenian studies [2, p. 22]. For the second time, the Chapter II of Eznik's work, devoted to the refutation of the Persian religion of Zoroaster, was translated by Victor Langlois and published in the Appendix of the second volume of his *Collection of Armenian Ancient and Modern Historians* [3, p. 371].

Works by Eznik Koghbatsi were fundamentally studied by well known French armenologists Antoine Meillet and Louis Mariès, disciple of Frédéric Macler; Mariès devoted all his life to study the *Refutation of Sects* by Eznik Koghbatsi, discussing the subject in numerous articles and two monumental works. The first one was published in 1924 and it is entirely devoted to the study and philological interpretation of Eznik Kołbatsi's masterpiece; this was a real innovation in Armenian studies [4]. The second work is the translation into French of Eznik Kołbatsi's work from the precise critical text, with commentaries and indexes. This book was published in 1959, one year after the death of Louis Mariès, by his disciple Charles Mercier [5]. This French translation became the base of the English translation published in London in 1998. "Our English translation of Eznik Koghbatsi's *On God* is based on the critical edition of Louis Mariès and Charles Mercier. We have followed Mariès' division of the text into 432 numbered paragraphs" [6, p. 31].

Eznik Koghbatsi's work was translated several times into German. The first complete translation was done by J.M. Schmidt [7] with the help of G. Galamkiarian. It was published in Vienna in 1990.

In 1996 Alexander Orengo translated Eznik Kołbatsi's *Refutation of Sects* into Italian, adding to it new and interesting commentaries [8]. The complete translation into Russian of Eznik's work was done by V. Chaloyan [9] in 1968 and published in Yerevan.

The *Refutation of Sects* by Eznik Koghbatsi has been studied by many researchers, either Armenian or foreign. His masterpiece has been the subject of a great variety of voluminous works [6, p. X–XXIV].

Those French armenologists who spoke about Eznik Koghbatsi scientifically studied his biography as well, especially paying attention to our two authors: Koriun and Movses Khorenatsi. Most probably, the latter used to know personally this important figure of Armenian cultural world who was translator, theologian, philosopher and writer.

Let us cite Eznik's life evidence according to Koriun and Movses Khorenatsi:

Koriun: "After a while a few brethren came to the region of the Greeks, the name of the first one of which was Ghevondes, and the second, was I, Koriun. And as they drew near Constantinople they joined Eznik, and as most intimate companions, together they performed their spirituals tasks [that is the work of translation]. Then they came to the land of Armenia, having brought authentic copies of the God–given book and many subsequent traditions of the worthy church fathers, along with the canons of Nicaea and Ephesus, and placed before the fathers the testaments of the Holy Church which they have brought with them.

Yet blessed Sahak, who had rendered from the Greek language into Armenian all the ecclesiastic books and the wisdom of the church fathers, once more undertook, with Eznik, the comparison of the former random, hurriedly done translations from then available copies with the authentic copies, and they translated many commentaries of the Bible" [6, p. 14].

Movses Khorenatsi: "Then Mesrop/ Mashtots and Sahak the Great came and took the same pupils, Joseph and his other companion from the village of Kolb who was called Eznik, and sent them to Mesopotamia, to the city of Edessa. Whatever books of the holy early fathers they might find there they were to translate into our language and bring back without delay, so that afterwards they might be sent to Byzantium for the same purpose. But they received seductive letters from some importers to the effect that Sahak the Great and Mesrop/ Mashtots were preparing to send others to Byzantium, so without the permission of their own teachers they straightway set out from Byzantium, being zealous for good learning. And as they were very competent in Greek letters they sat to translating and writing. But jealous of them, their fellow pupils, whose names were Leontius and Koriun, departed of their own accord to them in Byzantium... All of them received an

honorable welcome from Maximianos, the bishop of Byzantium (d. 434)" [6, p. 14–15].

Victor Langlois, who was perfectly acquainted with Armenian Middle Ages and in the first place with Armenian authors of the 5th century, praises very much in his Preface the work by Eznik which apparition had a great political significance in Armenian life. He reminds us about the important role played by Eznik during the Artashat council of 449, so that the collective answer given to Yazdegerd II by the Armenian people should be exhaustive and that the Persians would be convinced that Armenians would never step back from monophysitism to pantheism and that Zoroastrianism was inadmissible for true Christians who had chosen their confession once for ever.

V. Langlois severely criticized the translation done by Le Vaillant de Florival noting that: "Unfortunately, this translation is very inaccurate and can give but an imperfect idea of the value of Eznig's book" [3, p. 373]. He translated paragraphs 1 to 11 of the part dealing with the refutation of Zoroastrianism, because other paragraphs of this part did not contain important data about this religion. The sacred book of Zoroastrianism, Avesta, became known to European scientists thanks to Anquetil Du Perron (1731–1805) who lived ten years among Indian Farsi people, learned their language, translated the Avesta into French and published its text in 1771. In 1881 Professor Harley published in Paris the critical text of the Avesta, in the preface of which he speaks about the great value of data communicated about Zoroastrianism by Armenian authors of the 5th century, especially Eznik and Movses Khorenatsi, such data that don't exist in the text he published. It concerns in the first place the part about Zurvan, which exists in the works by Eznik and Eghishe, but is absent from the text published by Harley. By the way, Eznik narrates this part according to the passage *About Refutation* (*About Critic*) of *the Book of Chries*. Eznik was acquainted with the history of Avesta and knew that during the ruling of Sassanids the texts of Avesta were restored according to the oral tradition and because of that he called them "patched up absurdities and legends" [2, p. 92]. According to Langlois the work of Eznik is very valuable as a philosophical one and it can entirely be considered as worthy to be included in a collection of philosophical works with those by David the Philosopher and other Armenian thinkers. "In fact, we cannot include in this collection the entire work by Eznig, because his book is not a historical work, but a philosophical treatise of great value which must have its choice place in another collection with the works by David the Philosopher and other Armenian thinkers" [3, p. 373]. V. Langlois notices that the part he translated contains such data that are difficult to find in other sources [3] and the passage of Eznik's work will adjust this gap which is so important for scholars studying Avesta.

Connoisseurs of Armenian medieval philosophy have noticed that among French armenologists it was Langlois who praised Eznik most of all. "The simplicity and entity of this small work put it in the rank of the most important apologetic works of that period literature, either Greek or Armenian" [10, p. 9]. In the opinion of L. Mariès, Eznik Ko⊠batsi wrote his work before 449, before the Council of Artashat and the Avarayr battle of 451. It was the *Refutation of Heresies* by Eznik of Ko⊠b, Bishop of Bagrevand, which was written in 441 (445) and 448" [4, p. 9]. Considering the work by Eznik as "a singular work" in the Armenian literature of the 5th century, Mariès investigates philosophical and theological works which are in the base of the Armenian author's work. These sources are Hippolytus, Epiphanius, Origen, Achileus, Statius, Diodore of Tarsus, Eranius, Adamantius and Ephrem. In the opinion of Mariès, a meticulous study of Eznik's work will show that among its

sources there can also be works by first Armenian Christian authors, as well as such facts, connected with the early period of Armenian reality, which influenced the author and were indirectly estimated [4, p. 11].

The principle of dividing Eznik's work into four chapters or four books is adopted in Armenian philology. Mariès doesn't agree with it and divides the work of the Armenian philosopher into numerous parts. He writes that three years ago, when he started to study Eznik's work it was divided in four books: "Three years ago, when I started to especially study the book by Eznik, I followed the given division into four books: *Against Pagans, Against Persians, Against Greeks, Against Marcion*" [4, p. 17]. Nevertheless, the first publication of Eznik's work, which was printed in 1762 in Smyrna, had not such a division, but was divided into 76 homilies or chapters [4, p. 18]. The armenologist proposes a new division which is able to accentuate the exceptional knowledge of the author and the concreteness of each part.

Here is a sample of the subdivision and titles of the *Refutation of Persian Religion*, done by Mariès:

2. Adversaries in view: Persians [4, p. 25].
A. Zurvanism:
a. Account …………………113.4–115.24
b. Answer: preamble: they say like *Mani* whom they have skinned …………… 115.25–117.19
α. First refutation …………………… 117.20–127.22
β. Second refutation …………………… 127.23–143.18
Conclusion of A. Eznik sets the thesis of Deo Vero …. 143.19–144.8
B. Nor creature evil by nature: question ……………. 44.8–15
a. Nor reasonable beings ……………… 144.16–145.6
b. Nor beasts without reason ………… 145.7–149.15
c. Nor Satan …………………………… 149.16–153.9

Eznik Koghbatsi examines the philosophical problem of the being from the viewpoint of the Bible and the Christian Church, adopting exclusively monotheism and severely denying any other doctrine opposite to it, known to him through Greek philosophers, Zurvanism and Zoroastrianism. All specialists having deeply studied Eznik's work are unanimous to insist on the encyclopedic knowledge of the Armenian philosopher who knew several foreign languages: Greek, Syriac, Persian and Hebrew; he was able to read works written in those languages in the original text. When he was sent to Edessa or Byzantium, on the order and with the support of Mesrop Mashtots and Sahak Parthev, to improve his knowledge he was able to read works written in those languages in the original texts. Eznik denies the position of Zoroastrianism in the matter of good and evil interrelation, according to which evil was brought to the earth by Ahrmn and good by Ormizd. He affirms very logically that there is no absolute evil or absolute good without true God. Just as in the Bible, in Eznik's work the theory of the four elements is in the base of God's creation. This theory was so canonic that it existed in the medieval Synaxaries. In this ritual book of feasts calendars we can read under the title *Days of Creation*:

"Heaven 2, with its Air and Fire
Earth 2, with its Ground and Water
Enemies irreconcilable and beloved inseparable; four material elements by which God created the world, as without ground it wouldn't be tangible hardness, nor without water it would be hardening and coagulating, nor without air, movement, nor without fire, seeing….That is how elements were brought about, as light and heavy, weak and sharp, opposites and unanimous" [11].

All French armenologists who studied Eznik are unanimous to stress the richness

of the Armenian philosopher's language: eloquent and precise, picturesque and very original. Eznik explains the unity of four elements only by the fact of God's existence which is able to rule and keep united these opposite forces. At the very beginning of his work Eznik cites this picturesque comparison: "Every chariot is yoked with horses of the same kind, except only this chariot which is yoked with a different kind. And those which are yoked with the same kind are unsteady at times; sometimes the horses separate and they put themselves and the driver in danger, sometimes they cause a break of the chariot. But when the chariot and the driver are sound and the horses are experienced, they run, paying attention only to what is in front of them. And that wonderful chariot that is the world, yoked with dissimilar and contrary horses and steered by a hidden hand, races not only straight ahead in one direction, but in all directions, and it is capable of every one. And when it races along the east there is no obstacle to keep it from running along the west, and when it races along the north there is no obstacle to keep it from running along the south; because the hand of the driver is competent to steer to every side and to race along the four corners of the universe" [6, p. 41].

Philosophical and theological approaches of Eznik's book are of course conditioned by the decisions of ecumenical councils of Nicaea and Ephesus, which severely denied any kind of sects' movement, and the Armenian Church adopted these decisions.

Louis Mariès, who is the author of several hypotheses about the sources Eznik used of, stresses more than once that he is amazed by the originality of the philosopher's thought, because of which his work is considered to be of the first rank in literature: "This plan is so simple and so great, this choice of capital philosophical objections is so perspicacious and so sound that they will be enough to establish forever his originality and to preserve for his literary personality a first rank value" [4, p. 33].

Article submission date 17.05.2012

BIBLIOGRAPHY

1. Le Vaillant de Florival, *Réfutation des différentes sectes des Païens, de la religion des Perses, de la religion des Sages de la Grèce, de la secte de Marcion*, par le Docteur Eznig, auteur arménien du V[e] siècle, Paris, 1853.
2. **See Eznik Kołbatsi**, *Refutation of Sects*, translation into Modern Armenian, Introduction and Commentaries by A.A. Abrahamian, Yerevan, 1970, p. 22.
3. **Eznig de Goghp**, *Réfutation des sectes*, Extrait du chapitre II : *Réfutation de la religion des Perses*, Nouvelle traduction (see : *Collection des historiens anciens et modernes de l'Arménie*, Published in French by Victor Langlois, vol. 2, Paris, 1869, p. 971).
4. **Le De Deo d'Eznik de Kołb**, connu sous le nom de *Contre les Sectes*, Etudes de critique littéraire et textuelle par Louis Mariès, docteur ès lettres, Paris, 1924.
5. **Eznik de Kołb**, *De Deo*, Traduction française, notes et tables par Louis Mariès et Charles Mercier, Paris, 1959.
6. A Treatise *On God* written in Armenian by **Eznik of Kołb** (floruit c. 430 – c. 450), an English translation, with Introduction and Notes by Monica J. Blanchard and Robin Darling Young, Peters Publishers, Leuven, 1998, p. 31.
7. **J.M. Schmidt**, Des Wardapet Eznik von Kołb *Wider die Sekten*. Aus den Armenischen übersetzt und mit Einleitungen, Wien, 1900.
8. **A. Orengo, Eznik di Kołb**, Confutazione delle sette (Ełc' Ałandoc'), Introduzione, traduzione e note, Pisa, 1996.

9. **Езник Кохбаци**, Книга опровержений (о добре и зле), Перевод, предисловие и примечания В.К. Чалояна, Ереван, 1968.
10. **С. С. Аревшатян**, Формирование философской науки в древней Армении (V–VI вв.), Ереван, 1973, с. 81.
11. **Synaxary**, Constantinople, 1706, p. 626 (in Armenian).

ՀԻՆԳԵՐՈՐԴ ԴԱՐԻ ՀԱՅ ՓԻԼԻՍՈՓԱ ԵԶՆԻԿ ԿՈՂԲԱՑԻՆ ՖՐԱՆՍԻԱՑԻ ՀԱՅԱԳԵՏՆԵՐԻ ԳՆԱՀԱՏՄԱՄԲ

ԱԵԼԻՏԱ ԴՈԼՈՒԽԱՆՅԱՆ

Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի հայ գրականության և նրա դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի վարիչ, Հայաստանի Հանրապետության Գիտությունների ազգային ակադեմիայի թղթակից անդամ, բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր

Հինգերորդ դարի հայ մատենագրությունը հայտնի է որպես համընդհանուր քրիստոնեական գրականության հնագույն տեսակներից մեկը, որը մաշտոցյան գրերի գյուտից հետո շատ արագ իր զարգացումն ապրեց՝ ճյուղավորվելով քրիստոնեական մատենագրությանը հատուկ ազգային ամենատարբեր ժանրերի՝ պատմագրություն, փիլիսոփայություն, դավանաբանական, աստվածաբանական գրականություն, հոգևոր երգ, վկայաբանություն, վարքագրություն և այլ ժանրեր: Այդ մշակութային նոր շարժման մեջ մեծ տեղ զբաղեցրեց հատկապես թարգմանչական գրականութունը՝ առաջին հերթին հունարենից և ասորերենից, նաև այլ լեզուներից՝ պարսկերեն, եբրայերեն և այլն: Այդ թարգմանությունների մի մասը ստացավ համաշխարհային արժեք, որովհետև անհետ կորել էին դրանց բնագրերը, և հայերեն թարգմանությունները մեր օրերում ստացան բնագրի արժեք: Բավական մեծ թվով հնագույն նյութեր պահպանված են հայ փիլիսոփայական մտքի հիմնադիր Եզնիկ Կողբացու "Եղծ աղանդոց" երկում, որը դեռ 1853 թ. Լը Վայան դը Ֆլորիվալի կողմից թարգմանվեց և հրատարակվեց ֆրանսերեն: Նրա կատարածը շարունակվեց և հանդես եկան նոր թարգմանություններ՝ Վիկտոր Լանգլուա (1869) և Լուի Մարիես (1959): Եզնիկի ստեղծագործության մեծագույն գիտակ դարձավ Լուի Մարիեսը, որը 1924 թ. ծավալուն հետազոտություն նվիրեց Եզնիկի անձին և երկին: Մարիեսի հրատարակած «Եղծ աղանդոցի» քննական բնագիրն ընկած է անգլերեն և իտալերեն թարգմանությունների հիմքում:

Հոդվածի ներկայացման ամսաթիվը՝ 17.05.2012

АРМЯНСКИЙ ФИЛОСОФ V ВЕКА ЕЗНИК КОХБАЦИ В ОЦЕНКЕ ФРАНЦУЗСКИХ АРМЕНОВЕДОВ

ДОЛУХАНЯН АЭЛИТА

Член–корреспондент Национальной Академии наук Республики Армения, заведующая кафедрой армянской литературы и методики её преподавания Армянского государственного педагогического университета имени Хачатура Абовяна, доктор филологических наук, профессор

Армянская литература V века известна как одна из древнейших среди всеобщей христианской литературы. После создания Маштоцем армянской письменности она получила очень быстрое развитие, разветвляясь на самые разные национальные жанры, присущие христианской литературе: историография, философия, догматические и богословские труды, духовные песни, агиография, жития святых и другие. В этом новом культурном движении огромное место заняла переводная литература, сделанная, в первую очередь, с греческого и с сирийского, но также и с других языков – персидского, древнееврейского и т.д. Часть этих переводов получила всемирное значение, поскольку оригиналы были бесследно утрачены в течение веков, а их армянские переводы в наши дни приобрели ценность оригиналов. Большое количество древнейших материалов сохранилось в труде «Опровержение ересей» основоположника армянской философской мысли Езника Кохбаци. Еще в 1853 г. это произведение было переведено и опубликовано на французском языке Ле Вайяном де Флориваль. Его инициатива была продолжена и появились другие переводы – Виктора Ланглуа (1869 г.) и Луи Мариеса (1959 г.). Крупнейшим знатоком произведения Езника стал Луи Мариес, который в 1924 г. издал объемное исследование, посвященное личности и произведению Езника. Опубликованный Мариесом критический текст «Опровержение ересей» лег в основу английского и итальянского переводов.

Дата представления статьи 17.05.2012

ԱՇՈՏ ԱՄԼԱՆՅԱՆ

Հայաստանի Հանրապետության ազգային անվտանգության ծառայության գիտաուսումնական կենտրոնի ամբիոնի պետ, տեխնիկական գիտությունների թեկնածու

ԳԱԳԻԿ ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ

Հայաստանի Հանրապետության ազգային անվտանգության ծառայության գիտաուսումնական կենտրոնի դասախոս

ՓՈԽԱԿԵՐՊՎՈՂ ՀԱՍԱՐԱԿՈՒԹՅՈՒՆՈՒՄ ԶԻՆԾԱՌԱՅՈՒԹՅՈՒՆ ԱՆՑՆԵԼՈՒ ԱՌԱՆՁԻՆ ԽՆԴԻՐՆԵՐԻ ՄԱՍԻՆ

ՀՏԴ 355/359:316.6:159.9

Սոցիալական, բարոյական, հոգևոր ճգնաժամը, որը բնորոշ է փոխակերպվող հասարակությանը, առավել ևս, անցումային փուլում գտնվող պետություններին, անխուսափելիորեն բերում է հասարակության անկայուն բարոյահոգեբանական վիճակի: Տարբեր չարիքների՝ հարբեցողության, թմրամոլության տարածումը, կրոնական–դավանաբանական հայացքների վերագնահատումը և ինքնակողմնորոշման թվյացյալ ճշմարտացիությունը, եսասիրության և շահամոլության միալար աճը բերում են բարոյական նորմերի և սոցիալական արժեքների խեղաթյուրմանը: Դրանից չի կարող զերծ մնալ զինվորական ծառայության ոլորտը, որը նշված բոլոր գործոնների օբյեկտիվ կրողներից է:

Հանգույցային բառեր և արտահայտություններ՝ բարոյահոգեբանական մթնոլորտ, զինվորական գործունեության օբյեկտ, սուիցիդ, կրոնական ուղղություն, աղանդ:

Ռազմական մանկավարժության և հոգեբանության՝ որպես զինվորական գործունեության հետ առնչվող տեսական և կիրառական հասարակական գիտությունների զարգացման արդի փուլի հիմնախնդիրներից մեկը, կարծում ենք, մանկավարժական և հոգեբանական ներգործության հիմնական օբյեկտների՝ զինծառայող–անհատի և զինվորական կոլեկտիվի կենսագործունեության վրա այնպիսի ազդեցությունն է, որը կոչված է նպաստելու այն իրավախախտումների և բացասական երևույթների կանխարգելմանը, որոնք առաջանում են պետության և հասարակության ներսում ճգնաժամային երևույթների, հին արժեքները փոխակերպվող հասարակության նոր արժեհամակարգով փոխարինելու գործընթացի խորացման կապակցությամբ:

Այդ տեսանկյունից՝ զինծառայության որպես զինվորական գործունեության ոլորտի կառավարման մարմինները, անձնակազմի բազմակողմանի ուսումնասիրությամբ զբաղվող պետական, գիտահետազոտական, հասարակական կազմակերպությունները պետք է մշակեն այնպիսի կոնցեպտուալ ծրագրեր, գիտական մեթոդներ, որոնց մեխանիզմները և գործնական կիրառությունը հնարավորություն ընձեռի բացահայտելու իրավախախտումների ծագման և բացասական երևույթների առաջացման նախապայմանները,

պատճառները, շարժառիթները, գտնելու գիտականորեն հիմնավորված ուղիներ՝ կանխարգելելու դրանց տարածումն ու, առավել ևս, արմատավորումը զինծառայողների տարբեր կատեգորիաների մոտ և զինվորական կոլեկտիվներում:

Գիտականորեն հիմնավորված մեթոդների ստեղծագործական կիրառումը զինծառայության ոլորտում թույլ է տալիս նաև կատարել կանխատեսում՝ ծառայության սուբյեկտների կողմից հնարավոր իրավախախտումների և բացասական երևույթների դրսևորման մասին:

Հիմնախնդրի հաղթահարման իրական և հուսալի ուղին առողջ բարոյահոգեբանական մթնոլորտի ձևավորումն ու պահպանումն է՝ զինվորական կոլեկտիվի համախմբման, անհատական և կոլեկտիվ դաստիարակության, կոլեկտիվում դրական տրամադրվածության ձևավորման և պահպանման միջոցով:

Պետության և հասարակության փոխակերպումը հղի է կոնֆլիկտային իրավիճակներով՝ գաղափարների, արարքների, սոցիալական շահերի բախումներով: Ժողովրդավարական հասարակությունը շահերի հավասարակշռման հասարակություն է, որում առաջացող կոնֆլիկտները պետք է կարգավորվեն կառուցողական, մարդասիրական, քաղաքակիրթ եղանակներով; Կոնֆլիկտային իրավիճակներից անմասն չէ զինվորական գործունեության ոլորտը որպես պետության և հասարակության մի օղակ, որտեղ ևս ընթանում են բարեփոխումներ:

Զինվորական գործունեությունը զինծառայության նպատակից բխող գործունեություն է, որը բաժանվում է երեք տեսակների. ամենօրյա, ուսումնամարտական և մարտական: Ռազմական հոգեբանության տեսանկյունից զինծառայության ներգրավված անձը, զինվորական կոլեկտիվը, զինվորական գործունեության խաղաղ և պատերազմական պայմանները, ինչպես նաև ռազմական պայմաններում հայտնված քաղաքացիական բնակչությունը հանդիսանում են հետազոտման օբյեկտներ [1, էջ 11]:

Սույն աշխատանքում մենք կանգ կառնենք հատկապես զինծառայողների և նրանց՝ զինվորական գործունեության նպատակն իրագործող, այդ գործունեության բովանդակությունն ու ձևերը համախմբող հանրույթի՝ զինվորական կոլեկտիվի որպես մանկավարժական և հոգեբանական լուրջ ներգործության ենթակա, զինվորական միավորի վրա:

Զինվորական կոլեկտիվը առանձնահատուկ սոցիալական խումբ է, որի գործունեությունը պայմանավորված է պետության, հասարակության շահերով և այդ շահերի պաշտպանությամբ: Զինվորական կոլեկտիվը անընդհատ համալրվում է, այսինքն՝ ստեղծվում են նոր սոցիալական կապեր՝ պայմանավորված պաշտոնական հարաբերություններով (ստորադասության առկայության պայմաններ) մի կողմից, և ոչ պաշտոնական (ստորադասության բացակայության պայմաններ) հարաբերություններով՝ մյուս կողմից: Այստեղ է, որ բախվում են իրավական դրույթներով սահմանված պաշտոնական փոխհարաբերությունները նույնատիպ դիրքորոշումներով, հայացքներով, վարքով, անհատական շահերով տարբերայնորեն ձևավորվող ոչ պաշտոնական փոխհարաբերությունների հետ, այսինքն՝ ստեղծում են միջանձնային փոխհարաբերություններ ներկոլեկտիվային կապերի հիման վրա [2, էջ 95–97,120–122]:

Զինվորական գործունեության հիմնական սուբյեկտը՝ զինվորը, իրականացնում է այդ գործունեությունը (պարտականությունների կատարում՝ իրավունքների և անձի արժանապատվության պահպանմամբ)՝ իրավական ակտերով (Հայաստանի Հանրապետությունում զինծառայությունը կանոնակարգող օրենսդրական և ենթաօրենսդ-

րական ակտեր) սահմանված կարգով: Զինծառայությունը որպես գործունեության առանձին ոլորտ մշտապես գտնվում է հետազոտողների ուշադրության կենտրոնում: Սակայն, եթե պարտադիր ժամկետային ծառայության գիտական հետազոտությունները երկար տարիների պատմություն ունեն, ապա նույնը հնարավոր չէ ասել պայմանագրային հիմունքներով զինծառայության կազմակերպման մասին, որն, ի դեպ, մեր պետության զինված ուժերի բարեփոխման ծրագրի հիմնախնդիրներից մեկն է [3, էջ 23, կետ 2.5ա]:

Պայմանագրային զինծառայությանը բնորոշ են իր յուրահատկությունները. օրինակ՝ սպան պետք է աշխատի առավել պատրաստված, մարտական տեխնիկային ավելի լավ տիրապետող ծառայողների հետ՝ դրսևորելով առավել խորը մանկավարժական հմտություններ: Տվյալ պայմաններում մարտական պատրաստության պարապմունքների վարման պատմություն–զրույց մեթոդը բավարար չէ. անհրաժեշտ են, մասնավորապես, համակարգչային տեխնիկայով հրամցվող դիդակտիկ նյութեր: Անհատական դաստիարակչական աշխատանքի համակարգը պահանջում է սպաներից անհատական–հոգեբանական առանձնահատկությունների խոր իմացություն: Պահանջվում է նաև իրավաբանական պատրաստվածության ավելի բարձր մակարդակ:

Պայմանագրային զինծառայությունը ի հայտ է բերում նաև լուրջ սոցիալական խնդիրներ, որոնց լուծումից կախված է նրանց դրական տրամադրվածությունը ծառայողական պարտականությունների կատարման նկատմամբ: Սոցիալական խնդիրների շարքում առանցքային է բնակարանային ապահովման հարցը. առանձին բնակարանի (տան) կամ հանրակացարանում սենյակի հատկացումը ծառայության վայրից հեռու բնակվող զինծառայողին կապված է որոշակի դժվարությունների հետ: Առաջանում են նաև զինծառայողի նյութական խրախուսման կամ պայմանագիրը դադարեցնելու, ինչպես նաև թեկնածուի հա–մար փորձաշրջանի նշանակման խնդիրներ: Այստեղ է, որ անհրաժեշտ է մանկավարժության մեթոդաբանությանը և հոգեբանական հմտություններին տիրապետող սպա–դաստիարակ:

Պայմանագրային զինծառայողների հետ տարվող աշխատանքը վկայում է, որ նրանց մի մասի մոտ (համեմատաբար երիտասարդների) դեռևս ձևավորված չէ աշխարհայացքը, արժեքների համակարգը, առկա է չհիմնավորված ռիսկի և արկածախնդրության նկատմամբ հակումը, գայթակղությունների նկատմամբ անկայուն վերաբերմունքը: Դրա հետ մեկտեղ, թեկնածուների նախնական անորակ ուսումնասիրությունը, որպես կանոն, տալիս է դառը պտուղներ (դժգոհություն, զինվորական կոլեկտիվի տրոհում, դրական տրամադրվածության բացակայություն, կարգապահական զանցանքներ):

Պայմանագրային զինծառայողը հիմնականում գիտի իր պարտականությունները, պատասխանատվության և իրավունքների շրջանակները: Սակայն զինվորական ծառայության ընթացքում առաջանում են նաև պրոբլեմներ՝ կապված տեղի բնակիչներով (հատկապես սահմանամերձ բնակավայրերում) համալրման հետ: Քանակական և որակական տեսանկյունից՝ ընտրության հնարավորությունը նեղանում է: Լավ կրթությամբ և ինտելեկտով երիտասարդները հիմնականում ձգտում են դեպի մասնավոր–առևտրական կառույցներ: Ծառայելու ցանկություն հայտնող երիտասարդների մեծ մասը ցածր կենսա–մակարդակով, աշխատատեղերի զգալի պակաս ունեցող բնակավայրերի (հիմնականում գյուղական) բնակիչներ են: Դրա համար էլ պայմանագրային զինծառայողների ակտիվությունը գերազանցապես ուղղված

է իրենց իրավունքների և արտոնությունների վրա: Փոխարենը՝ պայմանագրային ծառայությունը նպաստում է սուիցիդի դեպքերի, զինծառայողների փոխհարաբերությունների, կանոնադրային կանոնների խախտումների նվազմանը, որոնց մակարդակը համեմատաբար բարձր է պարտադիր ժամկետային զինծառայողների մոտ:

Պայմանագրային զինծառայության ներդրումը պահանջում է կառավարման մարմիններից լուրջ ջանքեր գործադրել պայմանագրային ծառայողների՝ զինվորական կյանքին հարմարվելու, նրանց մտածելակերպի և իրավագիտակցության վերակառուցման, բարոյական բարձր որակների ձևավորման ուղղությամբ: Կախված համալրման սկզբունքներից՝ վարձկանության և հնազանդության, խաղաղ ժամանակ գերիշխում են սահմանադրական կամ քաղաքացիական պարտքի կատարման և զինծառայության, որպես գոյության ապահովման աղբյուրի կամ եկամուտ ստանալու միջոցի, ընկալումները: Ելնելով նշվածից՝ խաղաղ ժամանակ պայմանագրային զինծառայությունը հասարակության կողմից կարող է ընկալվել որպես պատվաբեր աշխատանք:

Պայմանագրային ծառայողների ճնշող մեծամասնությունը այն բնակավայրերի բնակիչներ են, որտեղ տեղակայված են զորամասեր և ստորաբաժանումներ: Այստեղից էլ ծագում է բնորոշ գործոնների մի շարք.

1. Տեղաբնակ պայմանագրային զինծառայողները քաջատեղյակ են տեղի ժողովրդագրական վիճակին, ավանդույթներին և սոցիալական խնդիրներին: Ազգակցական կապերի առկայությունը տեղանքը ճանաչելու հետ միասին ստեղծում են որակյալ ծառայության պոտենցիալ (լավ, բարձր ցուցանիշներով): Մյուս կողմից՝ պայմանագրային զինծառայողները որոշակիորեն կաշկանդվում են՝ զինվորական գործունեության ընթացքում ապօրինի գործողություններ կանխելիս՝ ելնելով ազգակցական և դրացիական հարաբերություններից.

2. Պայմանագրային զինծառայողների ամենօրյա գործունեության մեջ առանցքային տեղը զբաղեցնում են ընտանեկան–տնտեսական խնդիրները: Դրանք լրջանում են, հիմնականում, գյուղատնտեսական աշխատանքների ակտիվացման շրջանում.

3. Պայմանագրային զինծառայությունը, որպես կանոն, ինքնադրսևորման կայուն միջոց է՝ սոցիալական բնույթի առանձին խնդիրներ լուծելու հնարավորությամբ: Բայց երբ, օրինակ՝ պայմանագրային զինծառայողը կացարան է վարձում, խիստ պակասում են նրա դրամական եկամուտը: Այն քչերին է ձգում որպես կոչում:

4. Պայմանագրային զինծառայողների տարիքը հիմնականում 25–35 տարեկան է. նրանք մի կողմից՝ հասուն մարդիկ են, մյուս կողմից՝ չունեն կյանքի անհրաժեշտ փորձ: Տարբեր ուժային կառույցներում պարտադիր ժամկետային զինծառայություն անցած քաղաքացիները, համալրելով պայմանագրային կազմը, զինծառայության ոլորտ են ներմուծում արմատացած սովորություններ ու հայացքներ:

Պայմանագրային զինծառայության ընդունվելու և ծառայելու ընթացքում, բացի թվարկված գործոններից, պետք է հաշվի առնել նաև պայմանագրային ծառայության կամավորության և սթրեսային իրավիճակներում պայմանագրի պայմանները կատարելու անհրաժեշտության հարաբերակցությունը, իրենց արհեստավարժությունն ի ցույց դնելու ձգտումը (հնարավոր բացասական դրսևորումներով և հետևանքներով): Միաժամանակ պետք է նկատի ունենալ, որ ոչ միշտ է, որ պայմանագրային զինծառայության համար դիմում են ամենանախընտրելի թեկնածուները: Շատերի մոտ զգացվում է անձնական հետաքրքրությունների և շահի առաջնությունը, զինծառայության և զինվորական կոլեկտիվի նկատմամբ որոշակի անտարբերությունը, մասնագիտական կարողությունների և հմտությունների գերագնահատումը, տեղի ավանդույթներին սերտորեն կապված լինելու և հետևելու բարդույթը, ծառայողական ակտիվությունը զուտ սեփական իրավունքների և արտոնությունների իրականացմանն ուղղորդելը, կրթական ոչ բարձր մակարդակը, անկայուն արժեհամակարգը և ցածր կենցաղային մշակույթը, մասնագիտական թույլ պատրաստվածությունը, կարգապահական զանցանքների և բացասական երևույթների (օրինակ՝ հարբեցողության) նկատմամբ հակումը: Այս հանգամանքները առաջին պլանի վրա են մղում անհատական դաստիարակչական աշխատանքը [4, էջ 4–13. 5, էջ 3–9]:

Ի տարբերություն պարտադիր ժամկետային զինծառայության՝ պայմանագրային զինծառայությունն ուղեկցվում է նաև որոշակի վտանգներով՝ պայմանավորված հանցավոր խմբերի և կրոնական աղանդների հնարավոր ներգործության հետևանքով աշխարհայացքի, տեսակետների ու հայացքների վերագնահատման հետ, վարքագծի, ի վերջո՝ զինծառայության պարտականությունների կատարման ցուցանիշների որակական անկմամբ: Սրա համար կան օբյեկտիվ պատճառներ՝ պայմանավորված վերը նկարագրված սոցիալական շարժառիթներով, ինչպես նաև պայմանագրային զինծառայության կազմակերպման գործընթացով (15–օրյա արձակուրդ՝ 15–օրյա ծառայությունից հետո): Նշված հոգեբանական ներգործությանը ենթակա են նաև սպայական և ենթասպայական կազմերի զինծառայողները, որոնք ունեն ավելի լայն հնարավորություն շփվելու արտաքին աշխարհի հետ: Եթե սավածին ավելացնենք նաև զանգվածային լրատվամիջոցներով մատուցվող տարաբնույթ մեկնաբանությունները զինծառայության անցուդարձի վերաբերյալ, պարզ կդառնա զինծառայության ոլորտ իրավախախտումների և բացասական երևույթների ներթափանցման հիմնական ուղին: Եթե պայմանագրային զինծառայությամբ նվազել են սուիցիդալ բովանդակություն պարունակող արարքները (դրանք ամեն դեպքում որակվում են որպես զինծառայության կարգի դեմ ուղղված հանցագործություններ), ապա աճում է հարբեցողության, թմրամոլության, աղանդավորության դրսևորումների հավանականությունը: Սա անշուշտ պետք է բացատրել նաև զինծառայող–անհատի սուբյեկտիվ հատկանիշներով՝ իրավիճակային ռեակցիաներով: Այստեղ ճիշտ է առանձնացնել հոռետեսական իրավիճակային և բացասական անհավասարակշռության ռեակցիաները: Դրանք կարող են արտահայտվել կոլեկտիվ կարծիքի մեջ կամ կոլեկտիվ կարծիքի ձևով:

Բացասական երևույթների բացահայտման իրատեսական ուղին մանկավարժական մեթոդների համալիր կիրառումն է: Մանկավարժական դիտարկումը զինծառայողի՝ սուբյեկտիվ հատկանիշներ պարունակող փաստերի պարբերաբար, նպատակասլաց հավաքումն է, որը թույլ կտա եզրակացնել ուսումնասիրվողի անհատական հոգեկան առանձնահատկությունների մասին: Մանկավարժական դիտարկմամբ հնարավոր է բացահայտել ռիսկային գործոնը, դրա՝ արտաքնապես երևացող հատկանիշների վերլուծության արդյունքում: Քիչ տվյալների դեպքում նպատակահարմար է անցնել արհեստական փորձարարության մեթոդին, ապա հոգեբանական թեստերի կիրառմանը [6, էջ 21–24. 7, էջ 5–10]:

Զինծառայության ոլորտի կառավարման մարմինների և ենթակառուցվածքների կարևոր խնդիրներից է հակաալկոհոլային քարոզչության անցկացումը: Անհրաժեշտ է զինծառայողների գի-

տակցությունից արմատախիլ անել ոգելից խմիչքների գործածման անվնասակարության պատրանքը, առավել ևս՝ ծառայության ժամանակ: Ակնհայտ է, թե ինչ վտանգավոր հետևանքներ կարող է թողնել ծառայողական պարտականությունները կատարելիս զինված զինծառայողների կողմից ոգելից խմիչք օգտագործելու անհատական և խմբակային երևույթը, մասնավորապես, տեղի բնակչության անվտանգության և բարոյահոգեբանական իրավիճակի վրա: Դա հատկապես վտանգավոր է մշտական վերահսկողությունից դուրս մնացած վերակարգերում և պահակակետերում ծառայության ժամանակ: Չեն բացառվում նաև վերակարգերի, առանձին զինծառայողների շփումները ոգելից խմիչքը չարաշահող անձանց հետ: Զինծառայողների ոչ ֆորմալ խմբային շփումները ակտիվորեն ձևավորում և խորացնում են սոցիալ–հոգեբանական հատկանիշները՝ կոլեկտիվ սոցիալական կապերի անհամատեղելիության ախտանիշը, որն էլ անխուսափելիորեն հանգեցնում է միջանձնային հարաբերությունների սրմանը:

Զինծառայության ոլորտում առավել վտանգավոր է թմրամոլության երևույթը: Անձի ազատությունների և իրավունքների՝ զինծառայությանը բնորոշ սահմանափակումը, սթրեսային իրավիճակները չեն բացառում, նույնիսկ բարձրացնում են թմրամիջոցների (թմրանյութեր, թմրանյութ պարունակող պատրաստուկներ, հոգեմետ դեղորայք) գործածման հավանականությունը: Անբավարար ֆիզիկական զարգացածության, հոգեկան անհավասարակշռության ախտանիշով տառապողների մոտ, ինչը սովորաբար անմիջապես նկատելի չէ, ներառյալ արտաքին տեղեկատվական դաշտի ներգործությունը, չի բացառվում ձգտումը առժամանակյա էյֆորիկ վիճակի: Թմրամիջոցի օգտագործման հետևանքը անկանխատեսելի և անկառավարելի վարքագիծն է, երբեմն նաև համասեռամոլության և ՄԻԱՎ տարածումը:

Զինվորական գործունեության ընթացքում հարբեցողության և թմրամոլության կանխարգելման միջոցառումները, որ համալիր բնույթ են կրում, ընդհանուր առմամբ, հայտնի են [8, էջ 477–509. 9, էջ 131–147]: Թե հարբեցողությունը, թե թմրամոլությունը առաջացնում են կախվածություն, դրանից բխող ծանր հետևանքներով: Սակայն դրանց տարածման դեմ կա կանխարգելման թերապևտիկ միջամտության հնարավորություն: Այլ է խնդիրը ծայրահեղական գաղափարների, հայացքների, դեստրուկտիվ համոզմունքների և պատկերացումների փոփոխության դեպքում:

Փոխակերպվող հասարակությունում անխուսափելի է կրոնական ուղղությունների ներթափանցումը, ձևավորումը և տարածումը, որը բերում է հոգևոր և բարոյական արժեքների վերափոխմանը, հասարակության անդամների աշխարհայացքի վերանայմանը:

Կրոնական ուղղություններն ու միավորումները մեկ բառով կոչվում են աղանդներ: Աղանդի հոմանիշը «հերձվածն» է, որ նշանակում է հերետիկոսություն, քայքայիչ ազդեցություն հիմնական դավանանքի նկատմամբ: Վաղ ժամանակներում աղանդ ասելով հասկացվում էին առհասարակ բոլոր ոչ քրիստոնեական կրոնները: Հետագայում նկատվեց այդ երկու մոտեցումների մերձեցում:

Հայ առաքելական եկեղեցու տեսաբաններն աղանդները բաժանում են երկու հիմնական դասի և ենթադասերի.

Ա. Քրիստոնեության հետ անմիջական առնչություն ունեցող աղանդներ.

1) քրիստոնեական աղանդներ, այդ թվում՝ «Հայ հոգևորականներ», «Ադվենտիստներ», այլ շարժումներ.

2) մերձքրիստոնեական ուղղություններ, որոնցից են մորմոնները, «հոգեգալստականները» և «Եհովայի վկաները».

3) նորագույն ուղղություններ, որոնցից են մունիստները (Միավորված եկեղեցի).

Բ. Քրիստոնեության հետ անմիջական առնչություն չունեցող աղանդներ, որոնց մի մասը ձգտում է ներկայանալ որպես ոչ կրոնական շարժում.

1) արևելյան կրոնական հոսանքները՝ իրենց տարատեսակներով. Հարե Կրիշնա (հինդուիզմի տարատեսակներից), բահայիստներ (իսլամական ծագում ունեցող աղանդ, որը դատապարտվեց իսլամի կողմից), վահաբիզմ (ռադիկալ իսլամական ուղղություն, որը սկսեց լայնորեն տարածվել Հյուսիսային Կովկասում ռուս–չեչենական պատերազմի ժամանակ).

2) օկկուլտ ուղղություններ, որոնք ակտիվացել են հատկապես վերջին ժամանակներում՝ աստղագուշակություն, սպիրիտիզմ կամ ոգեպաշտություն (ոգեկանչություն), սատանայապաշտություն (Համացանցը հեղեղված է այդ թեմաներով էլեկտրոնային գրքերով, գրքույկներով, գրքացանկով):

Ա դասին, մասամբ նաև Բ դասին բնորոշ հատկանիշներն են.

1) էկլեկտիզմը՝ այս կամ այն կրոնական ուղղության, դավանանքի ձևափոխված տարբերակի ստեղծումը, երբեմն ուղղակի կրկնօրինակումը.

2) սինկրետիզմը՝ տարբեր կրոնական համակարգերի միախառնումից նոր ուղղությունների ծնունդը.

3) պարզունակ մեկնաբանությունը. իրենք միակ ճշմարիտն են, ամեն ինչ հասկանում, ճանաչում են (ցայտուն օրինակը՝ «Եհովայի վկաներ» աղանդն է).

4) հանդգնությունը՝ իրենք բացառիկ են և ընտրյալ.

5) հեղինակությունը. բոլոր աղանդները հանդես են գալիս անհատների տեսքով, որոնք համարվում են տվյալ ուղղությունների հիմնադիրներ (օրինակ՝ Ջորջ Ռասսելը՝ «Եհովայի վկաներ» աղանդի, Սմիթը՝ մորմոնների և այլն), ինչպես նաև ներկայացնում են խոշոր կազմակերպչական կառույցներ՝ գրասենյակներ, դրանց մասնաճյուղեր (օրինակ՝ Եհովայի վկաների Բրուքլինյան գրասենյակը կամ Սանկտ–Պետերբուրգի մասնաճյուղը).

6) վախճանաբանական ախտանիշը՝ աշխարհի կործանման մասին ուսմունքի տարածումը, ներառյալ դրա ժամանակագրությունը.

7) նոր հայտնությունները՝ Աստվածաշունչը լրացնող և ինչ–որ տեղ շրջանցող թեզերի շրջանառումը, «Նոր աստվածաշնչի» ստեղծումը.

8) նախնական կամ Առաքելական եկեղեցու իրավահաջորդ ինքնահռչակվելը.

9) գործունեության տարածումը սկսում են առավելապես 18–25 տարեկան անձանց շրջապատում [2, էջ 197–203. 10, էջ 17–24, 53–90, 127–228, 240–258, 261–270]:

Զինվորական կոլեկտիվներում աղանդավորությանը հակված ծառայողներին կարելի է ի հայտ բերել հատկապես զինծառայության ոլորտում կանոնադրական կարգից դժգոհողների շրջանում: Բացի այս, որոշ աղանդների ներկայացուցիչներ խուսափում են զենքով ծառայություն տանելուց կամ ընդհակառակն՝ ընդգծված, երբեմն հիվանդագին հակում ունեն հրազենի, պայթուցիկ նյութերի նկատմամբ: Նրանցից կարելի է լսել աշխարհի մոտալուտ կործանման, ահեղ դատաստանի (արմագեդոնի), շուտափույթ ապաշխարելու մասին ակնարկներ: Որոշ աղանդների ներկայացուցիչներ ձգտում են ընգրկվել միայն տնտեսական աշխատանքներում, սպասարկող վերակարգերում, մասնակցել անզեն միջոցառումների:

Աղանդավորության տարածումը զինվորական կոլեկտիվներում, առանձին դեպքերում նույնիսկ սպաների և ենթասպաների շրջանում (հիմնակա-

նում, այն պատճառով, որ նրանք ավելի շատ են շփվում արտաքին աշխարհի հետ) աստիճանաբար կարող է բերել հաստատված, ճանաչված արժեքների, հատկապես հայրենասիրության վերագնահատման, արժեզրկման, զինծառայության համար անհրաժեշտ՝ անձնակազմի հոգեկան, բարոյակամային հատկանիշների թուլացման, անկման, ամենօրյա ծառայողական պարտականություններում թերացման, անգամ զինծառայությունից խուսափելուն: Հնարավոր են անդամախեղության և նույնիսկ ինքնասպանության փորձեր: Այս բոլորը հանգեցնելու է անկայուն, անառողջ բարոյահոգեբանական վիճակի, որն էլ հանդիսանալու է զինծառայության խնդիրների լուծման մոտիվացիայի խզման պատճառ: Դժվար չէ պատկերացնել, թե ինչ հետևանքների կարող է հանգեցնել մարտական առաջադրանք կատարելուց խուսափելը կամ հրաժարվելը, մարտական իրադրությունում արյան մեծ կորստի դեպքում արյան ներարկումից կամ արյունաքամ եղող ծառայակցին արյուն տալուց հրաժարվելը:

Աղանդավորության բացասական հետևանքների չեզոքացման գործում առանցքային դեր պետք է ունենան վաղ կանխարգելիչ միջոցառումները:

Դրանք սկսվում են զինվորական կոլեկտիվ զինծառայողների մուտքի պահից: Այդ միջոցառումները ներառում են փաստաթղթերի մանրակրկիտ ուսումնասիրությունը, պարտադիր անհատական զրույցը: Անհատական զրույցի ժամանակ պետք է մանրակրկիտ ուսումնասիրել կրոնի նկատմամբ վերաբերմունքը. պարզել մկրտված է անձը, թե ոչ, եթե ոչ, ապա ինչ պատճառներով (ընտանիքի սոցիալական վիճակ, գաղափարական համոզմունք, որտեղ է մկրտվել և ինչ արարողակարգով), մասնակցությունը հոգևոր ժողովներին, հավաքներին կամ ներկայությունը նման հավաքատեղերում որևէ հարազատի, ազգականի, ընկերոջ, հարևանի հորդորներով և ուղեկցությամբ, կարդացած հոգևոր և եկեղեցական գրականությունը: 18–23 տարեկան երիտասարդին աղանդավորության մեջ հիմնականում կարող է ներքաշել մոտ հարազատը, կամ մեկ ուրիշ անձ, որին նա վստահում է բոլորից շատ, որը որոշակի հեղինակություն է վայելում նրա մոտ: Վաղ կանխարգելիչ միջոցառումներ կազմակերպելիս պետք է հաշվի առնել տարածքային գործոնը՝ նպատակաուղղելով մանկավարժության և հոգեբանության մեթոդաբանական զինանոցը աղանդավորության համեմատաբար լայն տարածում գտած բնակավայրերից պարտադիր ժամկետային զինծառայության զորակոչված կամ պայմանագրային զինծառայություն անցնող անձանց վրա:

Մշտական կամ ամենօրյա կանխարգելիչ միջոցառումները ներառում են զինծառայողների մասնագիտական գործունեության, կենցաղի, հանգստի և ժամանցի կազմակերպման աշխատանքները: Այստեղ մեծ դեր ունի աղանդավորության դեմ ագիտացիոն և քարոզչական աշխատանքը: Կարելի է կազմակերպել Հայ առաքելական եկեղեցու հոգևոր առաջնորդների և հոգևորականների մասնակցությամբ աղանդավորության դեմ հեռուստահաղորդումների դիտում, հրավիրել տեղի թեմական եկեղեցու հոգևոր սպասավորներին անձնակազմի հետ հանդիպման: Վերջինը չպետք է սահմանափակվի Հայ առաքելական եկեղեցու հոգևոր արժեքներին նվիրված զրույցներով և անձնակազմին Նոր Կտակարան նվիրաբերելու արարողություններով (որոշ հրամանատարներ համարում են ստորաբաժանումում աղանդավորության դեմ պայքարի բավարար պայման անձնակազմին Նոր Կտակարանով ապահովելը, հաճախ յուրաքանչյուր զինծառայող իր ծառայության ավարտին ունենում է Նոր Կտակարանի 5–6

օրինակ, որը սակայն ազատ ժամանակ չի ընթերցում, անհասկանալի հարցերի մասին չի դիմում ստորաբաժանման հրամանատարին), այլ ուղեկցվի աղանդավորության և դրա տարածման դեմ գիտական տեղեկությունների, վիճակագրական տվյալների հրապարակմամբ:

Աղանդավորության կանխարգելման աշխատանքը պահանջում է մանկավարժական և հոգեբանական ուսումնասիրությունների արդյունքում բացահայտված աղանդավոր կամ աղանդավորական քարոզի ենթարկված զինծառայողների վերադաստիարակում՝ հայրենասիրական, բարոյագիտական սկզբունքների քարոզչությամբ, իրավագիտակցության ձևավորման, հայ ժողովրդի պատմության, անցյալի և ներկայի փառավոր էջերի, քրիստոնեական հավատքի համար մղված հերոսական պայքարի օրինակներով:

Զինծառայության ոլորտում իրավախախտումների և բացասական երևույթների կանխարգելման փորձված և հուսալի ուղին առողջ բարոյահոգեբանական մթնոլորտի ստեղծումն ու պահպանումն է՝ զինվորական կոլեկտիվների համախմբման, օրինականության և սոցիալական արդարության հաստատման, կոլեկտիվներում դրական տրամադրվածության ձևավորման և պահպանման, ինչպես նաև անձնակազմի կոլեկտիվ դաստիարակության միջոցով:

Համախմբվածությունը՝ որպես զինվորական կոլեկտիվի որակական հատկանիշ, բնութագրվում է հայացքների համատեղելիությամբ, գործողությունների համաձայնեցվածությամբ, ինչպես նաև դրական տրամադրվածությամբ: Սակայն կենսագործունեության նման ներդաշնակություն ստեղծվում է ոչ միանգամից և ինքնաբերաբար, քանի որ միշտ առկա են տարանջատման մեծաթիվ գործոններ:

Ելնելով վերոգրյալից՝ հնարավոր է կանխատեսել զինվորական կոլեկտիվի կայացման և զարգացման բացասական հետևյալ դրսևորումները.

– ներկոլեկտիվային հակասությունների ուժեղացում, որը կարող է արտահայտվել միջանձնային, միջխմբային հակասությունների և անգամ հակամարտությունների թվի աճով.

– զինվորական կոլեկտիվում շերտավորման առաջացում՝ համախմբվածության և միասնության աստիճանի նվազումով.

– սոցիալական և հոգեբանական լարվածության ուժեղացում.

– զինվորական կոլեկտիվում կենսագործունեության տարբեր ոլորտներում իրավիճակի սրում, այդ թվում իրավակարգի, զինվորական կարգապահության և այլն:

Հաշվի առնելով հասարակության բարոյահոգեբանական իրական վիճակը, բացասական գործոնների ազդեցությունը, բոլոր աստիճանների հրամանատարները (պետերը) իրենց ենթակա ստորաբաժանումների շրջանակներում պետք է ստեղծեն պայմաններ՝ զինծառայողների կողմից իրենց պարտականությունների օպտիմալ և արդյունավետ կատարման համար: Հայտնի է, որ հասնել այդ նպատակին առանց լավ համաձայնեցված և համախմբված զինվորական կոլեկտիվի՝ գործնականում անհնար է:

Իդեալական առումով՝ զինվորական կոլեկտիվը զինծառայողների՝ կազմակերպվածության բարձր մակարդակ ունեցող հանրույթն է, որը բնութագրվում է կառավարման, կամքի, կարգապահության և փոխադարձ պատասխանատվության, արմատական շահերի, հայացքների, համոզվածության միասնությամբ, այդ հանրույթի անդամների ընկերական փոխօգնությամբ՝ ուղղված ազգային անվտանգության ապահովմանը:

Հասնել զինծառայողների մոտ հայացքների միասնության հնարավոր է՝

– կոլեկտիվի ընդհանուր խնդիրների լավագույնս լուծման նպատակով դրական ուղղվածությամբ անհատական հայացքների (կարծիքների) միացումով.

– կոլեկտիվի պաշտպանությամբ նրա միասնությունը քայքայող քարոզչությունից՝ մերկացնելով դրա բացասական իմաստը և պայքարելով դրա դեմ օրինական մեթոդներով.

– զինվորական գործունեության առանցքային հարցերում ընդհանուր կարծիքից տարբերվող կարծիք ունեցողների հանդեպ պատշաճ վերաբերմունքի ապահովմամբ:

Կարևոր է ոչ միայն պաշտոնական փոխհարաբերությունների՝ որպես զինվորական ծառայության ոլորտի կենսագործունեության նորմի, այլև կոլեկտիվ կարծիքի ձևավորումը: Այս պրոցեսը կարող է ընթանալ երեք փուլերով.

1–ին փուլ. զինծառայողների միկրոկոլեկտիվներում ընթանում է նոր ստացված տեղեկատվության ոչ պաշտոնական, նախնական քննարկում: Տեղեկատվության տարածումը մանր խմբերի շրջանակներից դուրս՝ անխուսափելի է: Ոչ պաշտոնական քննարկմանը սկսում են մասնակից դառնալ ավելի մեծ թվով զինծառայողներ՝ նույն զինվորական կոլեկտիվի անդամներ: Ձևավորվում է ինչ–որ նոր իրադարձության սպասողական հոգեբանական վիճակ, տեղի է ունենում նախնական կողմնորոշում:

2–րդ փուլ. կատարվում է ավելի ընդարձակ, բայց նույնպես ոչ պաշտոնական քննարկում նոր լուրերի շուրջ, որոնք հաստատում կան հերքում են սկզբնական տեղեկույթի հավաստիությունը: Ընթանում է ստացված տեղեկատվության ինչպես անհատական, այնպես էլ խմբակային համադրում (ճիշտ է, թե ճիշտ չէ, իմաստ ունի, թե չունի, դրությունը կփոխի, թե չի ազդի կոլեկտիվի կյանքի վրա):

3–րդ փուլ. որպես կանոն, բնութագրվում է զինվորական կոլեկտիվի պաշտոնական և ոչ պաշտոնական կարծիքի արտահայտությամբ (ձևավորմամբ): Այդ գործընթացին ճիշտ զարգացում հաղորդելու համար զինծառայության ոլորտի կառավարման մարմինները պետք է ձգտեն քաջատեղյակ լինել միկրոկոլեկտիվներում գոյություն ունեցող նախնական կարծիքներին, ինչպես նաև գերակա տրամադրություններից:

Ամփոփելով զինծառայության ոլորտում առկա հիշյալ հիմնահարցերի վերլուծությունը՝ կարող ենք եզրակացնել, որ փոխակերպվող հասարակությունում տիրող իրավիճակում զինվորական ծառայության ոլորտի բնականոն գործունեության համար անհրաժեշտ է հիմնարար արժեքների նկատմամբ հայացքների, գաղափարների այնպիսի միասնություն, որը հիմնված է ոչ թե անհատական կամ կոլեկտիվ մոտեցումների պարզ մաթեմատիկական հանրագումարի (որի գումարելիները առանձին գաղափարական հոսանքներն են կամ ուղղությունները որքան էլ առաջին հայացքից թվան միակն ու ճշմարիտը), այլ ազգային–պետական, այսինքն՝ սահմանադրաիրավական և ժողովրդավարական ճանապարհով ընդունված պետական ռազմավարական այլ նպատակադրումների վրա:

Հոդվածի ներկայացման ամսաթիվը՝ 11.06.2012թ.

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Ա. Յալանուզյան,** Վերահսկեք ինքներդ ձեզ / Հայ զինվոր, №10, 15-21.03.2012թ. 16 էջ:
2. Գաղափարադաստիարակչական պատրաստության և հասարակական-պետական պատրաստության ձեռնարկ / ՀՀ ՊՆ. Երևան, 2010թ., 232 էջ:
3. Հայաստանի Հանրապետության ռազմական դոկտրին. ՆՀ–308–Ն. Երևան, 25.12.2007թ., 27 էջ:
4. Вестник Границы России / Вып. 6, ноябрь–декабрь 2004. –128 с.
5. Вестник Границы России / Вып. 2, март–апрель 2007. – 80 с.
6. Методические рекомендации по проведению психологической работы в органах и войсках ФПС России. ФПС РФ. М., Граница, 2000. – 40 с.
7. Группа риска / Информационно–методическое пособие для командиров подразделений по профилактической работе с подчиненными. ФПС РФ. М., Г., 1994. – 55 с.
8. Морально–психологическое обеспечение служебно–боевой деятельности ФПС РФ. М., Граница,1999. –584 с.
9. Զինվորական կարգապահության ղեկավարման համակարգը. հիմնախնդիրները և արդյունավետության բարձրացման ուղիները // Մեթոդական ձեռնարկ. ՀՀ ՊՆ. Երևան, 2002թ. 150 էջ:
10. **Ս. Մայիլյան.** Ժամանակակից աղանդները Հայաստանում // Հայ Առաքելական Սուրբ Եկեղեցու քրիստոնեական դաստիարակության և քարոզչության կենտրոն. Մայր Աթոռ Սուրբ Էջմիածին, 2000թ. 320 էջ:

ОБ ОТДЕЛЬНЫХ ПРОБЛЕМАХ ПРОХОЖДЕНИЯ ВОЕННОЙ СЛУЖБЫ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМИРУЮЩЕГОСЯ ОБЩЕСТВА

АШОТ АСЛАНЯН

Начальник кафедры научно–учебного центра службы национальной безопасности РА, кандидат технических наук

ГАГИК ХАЧАТРЯН

Преподаватель научно–учебного центра службы национальной безопасности РА

Социальный, нравственный и духовный кризис, присущий трансформируемому обществу, тем более в переходный период государственного строительства, непременно приводит к неустойчивости морально–психологического состояния общества. Социальные недуги современности – алкоголизм, наркомания, переоценка традиционных религий и догматов вероисповедования, а также кажущаяся правота в самоориентации, монотонный рост эгоизма и корыстолюбия приводят к деформированию норм нравственности и социальных ценностей в обществе. Военная сфера как объективный носитель вышеуказанных факторов не может оставаться непричастной к этим явлениям.

Дата представления статьи 11.06.2012г.

ON SEPARATE PROBLEMS OF MILITARY SERVICE IN THE TRANSFORMING SOCIETY

ASHOT ASLANYAN

Chef of the Chair of Scientific-Educational Centre of SNS of RA,
Candidate of Technical Sciences

GAGIK KHACHATRYAN

Lecturer of Scientific-Educational Centre of SNS of RA

Social, moral and devotional crisis, which is characteristic for transforming society, especially in the transforming period of governmental construction, definitely leads to instability of moral-psychological status of the society. Modern social problems – alcoholism, drug addiction, revaluation of traditional religious and devotion dogmas, as well as seeming rightness in self-orientation, monotonic increase of egoism and self-interest leads to the deformation of moral norms and social values in society. Military sphere as the carrier of objective factors stated above, can't be not involved in those phenomenon.

Article submission date 11.06.2012

ՌՈՒԶԱՆՆԱ ՀԱԿՈԲՅԱՆ

Գավառի պետական համալսարանի ռեկտոր,
իրավաբանական գիտությունների դոկտոր

ՓՈԽԱԿԵՐՊՎՈՂ ՀԱՍԱՐԱԿՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ՊԵՏԱԻՐԱՎԱԿԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԻ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ

ՀՏԴ 342:30

Հոդվածը նվիրված է փոխակերպվող հասարակության և անցումային պետաիրավական համակարգի առանձնահատկություններին: Նշվում է, որ հասարակության պատմական զարգացման ընթացքն օրինաչափորեն և պարբերաբար հանգեցնում է սոցիալական համակարգի փոխակերպումների: Փոխակերպման ընթացքում և արդյունքում անկասելի փոփոխություններ են կրում ոչ միայն սոցիալական համակարգի բաղադրիչ տարրերը և դրանց փոխադարձ կապերը, այլև հասարակության պետական կազմակերպման ձևն ու սոցիալական հարաբերությունների իրավական կարգավորման կառուցակարգերը: Փոխվում են պետության կառավարման ձևը, քաղաքական ռեժիմը, իրավական համակարգի կառուցվածքն ու բովանդակությունը:

Հանգուցային բառեր և արտահայտություններ՝ փոխակերպվող հասարակություն, անցումային պետություն, իրավական համակարգ, նորմատիվ կարգավորում, արժեքային կողմնորոշումներ, սոցիալական զարգացում և առաջընթաց:

Հասարակությունը բարդ կառուցվածք ունեցող համակարգ է, որը պատմական էվոլյուցիայի ընթացքում ձեռք է բերում նոր որակներ, ենթարկվում էական փոփոխությունների: Զարգացման օբյեկտիվ օրինաչափությունների թելադրանքով անկասելի փոփոխություններ են կրում սոցիալական համակարգի բոլոր բաղադրիչ տարրերը, տեղի է ունենում փոխակերպում կամ տրանսֆորմացիա [1], որը սահմանվում է որպես ներքին և արտաքին գործոնների ազդեցությամբ հասարակական համակարգի վերափոխում որոշակի չափով և խորությամբ [2]:

Դևիդ Ալբերտսը «Փոխակերպումը տեղեկատվական դարաշրջանում» գրքում փոխակերպումը համարում է «վերածննդի, միջավայրին հարմարվելու գործընթաց» [3, էջ 7]: Հասարակության վերափոխումն օբյեկտիվորեն ընթանում է որոշակի սոցիալ–պատմական պայմաններում, իր վրա կրում է վերջիններիս ազդեցությունը և, միաժամանակ, հանդես գալիս որպես սոցիալական առաջընթացի աղբյուր և շարժառիթ: Փոխակերպումը կոտրում է կարծրատիպերը, ավանդական աշխարհընկալումը և սերմանում նոր արժեքներ, ձևավորում նոր աշխարհայացք, վարքագծի նորմեր և ուղենիշներ: Սոցիալական արժեքային կողմնորոշումները կորցնում են իրենց երբեմնի կայունությունն ու անբեկանելի բնույթը, փոփոխվում են, դառնում առավել «ճկուն», «հարմարվողական» կամ դադարում են գոյություն ունենալ՝ չհամապատասխանելով նոր արժենորմատիվային համակարգին: Ռուս պատմաբան Տ. Ն. Գրանովսկին նշել է, որ իր ուշադրությունը միշտ գրավել են հասարակության անցումային վիճակները՝ իրենց «ողբերգական գեղեցկությամբ»: Միաժամանակ, ըստ նրա, հենց հասարակության պատմության անցումային շրջաններում է, որ կարելի է «լսել հեռացողի վերջին խոսքը» և որսալ «նորածին համակարգի սկզբնա-

կան միտքը»: Միայն այս պատմական պահերին է հնարավորություն ընձեռվում զգալու պատմության խորհրդավոր աճը [4, էջ 315]: XX դարը լեցուն էր տարաբնույթ փոխակերպումներով: Փլուզվեց խորհրդային սոցիալիստական հասարակարգը, փոխվեց աշխարհակարգը, ինտեգրացիայի միջոցով անցում կատարվեց դեպի գլոբալիզացիա: Փոխակերպման գործընթացներն ուղեկցվեցին տնտեսական, սոցիալական, քաղաքական, իրավական, գաղափարական ճգնաժամերով, առաջացավ կաթվածահար վիճակ բոլոր ոլորտներում: Աստիճանաբար ձևավորվեցին նոր ինստիտուցիոնալ և արժենորմատիվային համակարգեր, անցումային հասարակությունը մուտք գործեց կայունության շրջան, որին պետք է հաջորդի զարգացման փուլը: Այս շղթայում կարևորն այն է, որ փոխակերպումն ընթանա ռացիոնալի տիրույթում և չվերածվի իռացիոնալ գործընթացի, որը զերծ է կառուցողական անհրաժեշտ ներուժից: Փոխակերպվող հասարակության առանձնահատկություններից է արմատացած սոցիալական ինստիտուտների և նոր պարտադրվող արժեքների բախումը, ինչի արդյունքում տեղի է ունենում անցում դեպի նոր որակի հասարակական հարաբերություններ [5, էջ 160]:

Հասարակության փոխակերպման հաջորդ առանձնահատկությունը նրա համակարգային բնույթն է: Այն ներառում է սոցիալական փոփոխությունների ողջ համակցությունն ու շարժընթացը, հասարակությանը պարտադրում վերափոխել պետական կազմակերպման և հասարակական հարաբերությունների իրավական կարգավորման ինստիտուտներն ու կառուցակարգերը, հանգեցնում պատմական նոր տիպի սոցիալական կենսագոյի ձևավորմանը: Մարքսիստական մոտեցմամբ հասարակության, պետության և իրավունքի պատմական տիպը որոշվում է հասարակական–տնտեսական ֆորմացիայով կամ կացութաձևով [6, էջ 442]: Անգլիացի պատմաբան Առնոլդ Թոյնբին հասարակության, պետության և իրավունքի տիպաբանական դասակարգումը կատարել է՝ հիմք ընդունելով քաղաքակրթության չափանիշը [7, էջ 39]: Կառլ Պոպերի տեսության համաձայն՝ տարբերակվում են տոտալիտար (ամբողջատիրական, փակ) և բաց հասարակություն ու պետություն [8], իսկ Էլվին Թոֆֆլերը տարանջատել է երեք ալիքի հասարակություն՝ առաջին ալիքի հասարակություն համարելով ագրարային կամ մինչարդյունաբերական հասարակությունը, երկրորդ ալիքի հասարակություն՝ արդյունաբերական հասարակությունը, իսկ զարգացման երրորդ ալիքը, ըստ Թոֆֆլերի հանգեցնում է «հետարդյունաբերական» կամ «վերարդյունաբերական» տիպի ի հայտ գալուն [9, էջ 784]: Յուրաքանչյուր ալիքի հասարակությանը համապատասխանում է պետաիրավական համակարգի որոշակի տիպ: Մասնագիտական գրականության մեջ հանդիպում են արդի հասարակության բազմաթիվ այլ բնորոշումներ՝ «բաց, բազմակարծիք հասարակություն», «համընդհանուր զարգացում պահանջող և անհատական հնարավորություններն իրացնող հասարակություն», «քաղաքացիական հասարակություն» [10]: Դանիել Բելլը, Ֆրից Մախլուպը և այլոք ժամանակակից հասարակությունը բնորոշել են որպես «տեղեկատվական հասարակություն» [11]: Այն անվանում են նաև գիտելիքահեն, գիտատար, նորարարական (ինովացիոն) հասարակություն: Այսօր տարածված են Է. Հիդդենսի գլոբալ հասարակության [12], Մանուել Կաստելսի «ցանցային հասարակության» տեսությունները [13] և այլ հայեցակարգեր: Բացի պոզիտիվ բնորոշումներից, հանդիպում են նաև բացասական կամ չեզոք դիրքորոշում բովանդակող սահմանումներ, Օրինակ, Ու. Բեկը արդի հասարակությունը բնորոշել է որպես «ռիսկի հասարակություն» [14], Յու. Հաբերմասը նշում է, որ հասարակությունը մուտք է գործել «նոր անորոշության դարաշրջան», Է. Հիդդենսը արդի իրականությունն անվանում է «հոսուն, սորացող աշխարհ» [15, էջ 25], Ի. Վալլերշտայնը՝ «ծանոթ աշխարհի ավարտ» [16, էջ 305–322], Զ. Բաումանը՝ «ընթացիկ արդիականության աշխարհ» [17, էջ 14] և այսպես շարունակ: Կարծում ենք, որ փոխակերպումը չպետք է պիտակավորել որպես «նեգատիվ» կամ «պոզիտիվ», քանի որ այն ուղեկցվում է և՛ բացասական և՛ դրական երևույթներով: Առաջանում է սոցիալական լարվածություն, տեղի է ունենում բնակչության շարժ, ակտիվանում են միգրացիոն գործընթացները, մեծանում է հասարակության տագնապայնության աստիճանը՝ կապված աշխատատեղերի կրճատման, գործազրկության, աղքատության, վաղվա օրվա նկատմամբ անվստահության, այլ սոցիալ–տնտեսական և բարոյա–հոգեբանական երևույթների հետ: Միաժամանակ, փոխակերպման շնորհիվ անցում է կատարվում դեպի հասարակության զարգացման նոր շրջափուլ, ձևավորվում է պետաիրավական նոր համակարգ: Ա. Ա. Բոգդանովան առաջադրել է համակարգերի շարժընթացի (դինամիկայի) տեսությունը, Ն. Դ. Կոնդրատևը և Յ. Շումպետերը՝ պարբերաշրջանների (շրջափուլերի) տեսությունը [18]: Նրանք ուսումնասիրել են փոխակերպման պարբերական օրինաչափությունները: Պատմական առումով փոխակերպումն ուսումնասիրել է Պիտերիմ Սորոկինը՝ կարևորելով հասարակության սոցիալական և մշակութային շարժընթացը: Առնոլդ Թոյնբին փոխակերպումը բացատրել է քաղաքակրթությունների հերթագայությամբ, Սամուել Հանտինգտոնը նույնպես կարևորել է նոր քաղաքակրթության ծնունդը պայմանավորող փոխակերպումը, Ֆերնան Բրոդելը առաջադրել է ճգնաժամերի, գեների ու պարբերաշրջանների (շրջափուլերի) տեսությունը [19]: Հասարակության փոխակերպումներում արտահայտվում են սոցիոգենետիկայի օրինաչափությունները՝ սոցիալական համակարգի շարժընթացում ժառանգականությունը, փոփոխականությունը և ընտրելու ազատությունը: Ընդհանրապես համակարգը գոյություն ունի այնքան, որքան նրա ժառանգական միջուկը՝ գենոտիպը: Փոխակերպումը, վերափոխելով հասարակության կառուցվածքը, պահպանում է նրա գենոտիպը, թարմացնում ու հարստացնում այն: Իսկ սոցիալական համակարգերի հերթափոխի դեպքում գենոտիպը, նրա որակական ամբողջականությունը խախտվում է և նրա տարրերը օգտագործվում են նոր համակարգի գենոտիպը ձևավորելիս, ինչպես եղավ հետխորհրդային ժամանակաշրջանում: Փոփոխականության օրինաչափությունն արտահայտվում է նրանում, որ հասարակական համակարգի որոշ տարրեր կերպարանափոխվում են, հարմարվում արտաքին միջավայրի փոփոխություններին, նոր ազդակներին կամ ընդհանրապես փոխարինվում նորերով և արդյունքում՝ սկսվում է համակարգի կենսագործունեության նոր շրջափուլը, որակական նոր վիճակը: Ընտրության օրինաչափությունը նշանակում է, որ մարդիկ և հասարակական կազմավորումներն ունեն ընտրության իրավունք և իրականացնում են սոցիալական էական փոփոխություններ՝ ելնելով իրենց նպատակներից, շահերից, պահանջմունքներից, արժեքային կողմնորոշումներից, գիտակցական մակարդակից, սպասումներից: Սակայն, միշտ չէ, որ փոխակերպման գործընթացի արդյունքն ու սոցիալական ակնկալիքները համընկնում են: Իսկ չափելի՞ են արդյոք փոխակերպման ծավալն ու խորքը, մարդակենտրոն բնույթը, օգտակարությունն ու վնասակարությունը…

Կամ փոխակերպումը միայն որա-

կական բնութագիր ունեցող, թե՛ նաև քանակական չափումների ենթակա երևույթ է: Ուսումնասիրությունները վկայում են, որ կատարվել են փոխակերպումները չափման երթարկելու փորձեր: Օրինակ, Պիտերիմ Սորոկինը օգտագործել է փորձագիտական գնահատման մեթոդը հասարակական կյանքի այն ոլորտներում, որոնց փոխակերպումները հնարավոր է քանակական չափանիշներով արտահայտել: Նա հիմք է ընդունել սոցիալ–մշակութային ոլորտը և անդրադարձել այն էական փոփոխություններին, որոնք կատարվել են պատմական դարաշրջանների հերթագայության ընթացքում (օրինակ, տեխնիկական գյուտերի և գիտական հայտնագործությունների թիվը, աշխարհիկ և կրոնական ստեղծագործությունների՝ գլուխգործոցների փոխհարաբերությունը, էմպիրիզմի և ռացիոնալիզմի հարաբերակցությունը, բացարձակ և հարաբերական (ռելյատիվիստական) արժեքային համակարգերի հարաբերակցությունը): Յու. Յակովեցն առաջարկել է փոխակերպման ինտենսիվության գործակցի հաշվարկ տնտեսության մեջ, կապված տնտեսական համակարգի տարբեր կառուցվածքային մասերում կատարվող փոփոխությունների հաշվարկի հետ [20]: Աշխարհում ընդունված կանոր տնտեսական չափանիշ են համախառն ներքին արդյունքի (ՀՆԱ–ի) հաշվարկը և դրա շարժընթացը՝ աճը կամ նվազումը, կենսապահովման նվազագույնի հաշվարկը՝ ըստ շնչի կամ ընտանիքի: Փոխակերպվող հասարակության չափումների մի ոլորտը կապված է ժողովրդագրական (դեմոգրաֆիական) շարժի հետ, որը բնութագրում է հասարակության բնական և մեխանիկական աճը կամ նվազումը, արտագաղթը կամ ներգաղթը և այլ չափանիշներ: Այսպիսով, մեկ համընդհանուր չափանիշ գոյություն չունի, փոխարենը կան համալիր ցուցանիշներ: Այսօր կարևոր խնդիր է կանխատեսել հնարավոր փոխակերպումները ինչպես առանձին պետության, տարածաշրջանի, այնպես էլ գլոբալ առումով: Թեև նման հաշվարկներն ու կանխատեսումները խիստ հարաբերական են, սակայն ողջ պայմանականությամբ հանդերձ դրանք թույլ կտան բացահայտել փոխակերպման հնարավոր միտումները և ձեռնարկել համապատասխան միջոցներ՝ փոխակերպման գործընթացը հնարավորինս անցավագին դարձնելու համար: Ա. Ն. Դանիլովն իր «Անցումային հասարակություն. համակարգային փոխակերպման հիմնախնդիրները» գրքում [21] համակարգային առումով հասարակության փոփոխությունը ներկայացնում է որպես փոխակերպման գործընթաց՝ նպատակաուղղված երևույթի կամ համակարգի նոր որակին և բաղկացած հետևյալ փուլերից.

– հասարակության առկա վիճակի գնահատում, համակարգային բնույթ կրող ճգնաժամի խորության և մասշտաբի ըմբռնում,

– սոցիալական ախտորոշում, այսինքն՝ առկա իրավիճակի ուսումնասիրում և անաչառ, օբյեկտիվ բնութագրում, դրա արմատների բացահայտում, ճգնաժամային իրավիճակից դուրս գալու հնարավորությունների և ուղիների նախանշում,

– իր դարն ապրած համակարգի և հասարակության զարգացման պահանջների ու միտումների ակնհայտ անհամապատասխանության գիտակցում և հասարակության նորովի ինքնորոշում, սոցիալական համակարգի փոխակերպման և նոր որակով հետագա զարգացման ուղիների որոնում,

– հասարակության պետաիրավական համակարգի բարեփոխում:

Փոխակերպվող հասարակությանը բնորոշ են անցումային տնտեսությունը, քաղաքական անկայունությունը, սոցիալական լարվածությունը, օրենքների «պատերազմը», անցումային ժամանակաշրջանի մշակույթը, մտածողությունը, արժեքային կողմնորոշումները, մի խոսքով՝ անցումային իրականությունը բոլոր ոլորտներում:

Մի կողմից, փոխակերպվող հասարակությունում կատարվում են արմատական տեղաշարժեր, մյուս կողմից՝ հասարակությունը ձգտում է կայունության և հավասարակշռության, գործում են սոցիալական հարմարման կառուցակարգերը, կանոնակարգումը տեղի է ունենում ինչպես «վերևից», այնպես էլ «ներքևից»: «Վերևից» հրամայական կանոնակարգման գործառույթն իրականացնում են պետության օրենքները՝ որպես համապարտադիր վարքագծի ընդհանուր կանոններ՝ իրավանորմեր բովանդակող ակտեր և «ներքևից»՝ հասարակության ինքնակազմակերպման ձևով և կառուցակարգերով: Աստիճանաբար կայանում են հասարակության սոցիալ–տնտեսական, քաղաքական, իրավական համակարգերը, ստեղծվում են հասարակության կենսագործունեության նոր պայմաններ: Փոխակերպվող հասարակությունում տեղի է ունենում պետաիրավական կառուցակարգերի, պետական ինստիտուտների, իրավական նորմերի էական փոփոխություն: Ժամանակակից հասարակության և միաժամանակ պետաիրավական համակարգի փոխակերպումն իր առանձնահատկություններով զգալիորեն տարբերվում է նախորդ հարյուրամյակներին բնորոշ անցումային շրջաններից: Այդ փոխակերպումները կրում են ոչ թե լոկալ, ինչպես նախկինում, այլ գլոբալ բնույթ: Մի տիպի պետաիրավական համակարգից անցումը մի այլ տիպի՝ բարդ ու հակասական գործընթաց է, որը ներառում է պետական ապարատի վերակազմակերպում, պետաիրավական ինստիտուտների բովանդակության, գործառույթների, գործունեության ձևերի ու մեթոդների, կառուցվածքի որակական փոփոխություններ, հասարակության մեջ ուժերի վերադասավորում, նոր պաշտոնական գաղափարախոսության ձևավորում, նոր օրենսդրական համակարգի մշակում, ներքին և արտաքին նոր քաղաքական կուրսի որդեգրում և այլն: Անցումային է տոտալիտար քաղաքական ռեժիմից դեպի ժողովրդավարական ռեժիմ անցում կատարող պետությունը: Անցումային պետությունը դադարեցնում է ամբողջատիրական վերահսկողությունը հասարակության կենսագործունեության բոլոր ոլորտների նկատմամբ: Պետությունը և իրավունքը ձեռք են բերում սոցիալական կողմնորոշում, կարևորվում է մարդը՝ որպես բարձրագույն արժեք, արմատավորվում են շուկայական տնտեսական հարաբերությունները, ձևավորվում են լիբերալ կամ ազատական արժեքների վրա խարսխված տնտեսական հիմնաշենք և պետաիրավական վերնաշենք:

Անխուսափելի փոփոխություններ է կրում փոխակերպվող հասարակության քաղաքական համակարգը: Խորհրդային Միության փլուզումից հետո դադարեց միակուսակցական քաղաքական ռեժիմը: Կոմունիստական գաղափարախոսությանը փոխարինեց գաղափարախոսական բազմակարծությունը, պլանային տնտեսությանը՝ շուկայական տնտեսությունը, հանրային և համաժողովրդական սեփականությանը՝ բազմաձև սեփականությունը: Նորանկախ պետություններում, այդ թվում Հայաստանի Հանրապետությունում տեղի ունեցան սոցիալ–տնտեսական, քաղաքական բնույթի արմատական փոփոխություններ, ստեղծվեցին նոր ինստիտուտներ, որոնք իրավական ամրագրման ու նորմատիվ կարգավորման՝ մինչ այդ անհայտ կառուցակարգեր էին պահանջում: Այսպիսով, ձևավորվեց փոխակերպվող հասարակությանը բնորոշ անցումային տիպի պետաիրավական համակարգ, փոխվեց պետության կառավարման ձևը: ՀՀ Սահմանադրությունը Հայոց պետությունը հռչակեց որպես ինքնիշխան,

ժողովրդավարական, սոցիալական և իրավական պետություն: Հասարակական գիտակցության բոլոր ձևերում, իրավաընկալման ու պետաիրավական մտածողության մեջ տեղի ունեցած էական փոփոխություններն արտացոլվեցին օրենսդրական ակտերում: Աստիճանաբար ստեղծվեց նոր օրենսդրական համակարգ, իհարկե, պահպանելով ժամանակի փորձությունն անցած և իրենց կենսունակությունն ապացուցած իրավական նորմերն ու ինստիտուտները: Խորհրդային պետությանը բնորոշ էին վերից վար խորհուրդների իշխանությունը, դեմոկրատական ցենտրալիզմը, ժողվերահսկողության համակարգը: Հետխորհրդային պետությունում կատարվում է իշխանության բաժանում օրենսդիր, գործադիր և դատական մարմինների միջև, գործում են «զսպումների և հակակշիռների» կառուցակարգերը, ստեղծվում են նոր տիպի մարմիններ: Օրինակ, հետխորհրդային պետություններին բնորոշ ինստիտուտներ են սահմանադրական արդարադատության մարմինները (ՀՀ սահմանադրական դատարանը), վերահսկիչ մարմինները (օրինակ, ՀՀ վերահսկիչ պալատը), մարդու իրավունքների պաշտպանի, Ֆինանսական հաշտարարի և մյուս ինստիտուտները, որոնք հայտնի չէին խորհրդային պետական համակարգին: Խորհրդային իրավունքի կարևոր ճյուղ էր կոլտնտեսային իրավունքը, որն այսօր օբյեկտիվ պատճառներով դադարել է գոյություն ունենալ, փոխարենը նույնքան օբյեկտիվ պատճառներով ձևավորվել և զարգանում են հողային իրավունքը, բնապահպանական իրավունքը և իրավունքի այլ ճյուղեր: Խորհրդային Միությունում չկար մասնավոր բանկային համակարգ, և օրինաչափորեն գոյություն չուներ ոչ պետական բանկերի գործունեությունը կարգավորող իրավունքի ճյուղ: Այսօր իրողություն է բանկային իրավունքը: ԽՍՀՄ-ում հռչակագրային բնույթ էին կրում շատ հասկացություններ, օրինակ, «տեղեկատվության ազատությունը», ազատ խոսքի, քաղաքական, կրոնական ազատ կողմնորոշման իրավունքը, իսկ ժողովրդավարական հասարակությունը հիմնված է հենց ազատական արժեքների վրա, ուստի, պատահական չէ, որ հետխորհրդային պետություններում ընդունվել և գործում են հենց այդ արժեքները ճանաչող, պաշտպանող ու երաշխավորող իրավանորմեր: Այսօր իրավունքի կարևոր ճյուղեր են տեղեկատվական իրավունքը, ձեռնարկատիրական իրավունքը: Իրավունքը սոցիալականորեն խիստ պայմանավորված արժեք է, և հասարակության կյանքում ընթացող բոլոր փոփոխություններն օրինաչափորեն հանգեցնում են իրավունքի համակարգի փոփոխության: Իրավունքը կոչված է պաշտպանելու անձի, հասարակության ու պետության համար կարևոր արժեքները, կարգավորելու հասարակական հարաբերությունները: Համապատասխանաբար, այն ամենը, ինչը արժեք է հանդիսանում հասարակության ու պետության համար, ենթակա է իրավական կանոնակարգման ու պաշտպանության: Խորհրդային իրականության համար արժեք էին նախ պետական շահերը, պետական անվտանգությունն ու սեփականությունը, ապա հանրային շահերը և ի վերջո մարդու իրավունքներն ու ազատությունները: «Պետություն-հասարակություն-անձ» արժեքային աստիճանակարգության տրամաբանությամբ էր կառուցված խորհրդային իրավունքը, այդ թվում՝ Հայաստանի երկրորդ Հանրապետության իրավունքը: Հետխորհրդային իրավունքի համակարգը ձևավորվել է հակառակ տրամաբանությամբ: Նախ կարևորվել են մարդը, նրա իրավունքներն ու ազատությունները, ապա հանրային բարիքները, հետո միայն՝ պետության շահերը: Համաձայն ՀՀ բարեփոխված Սահմանադրության 3-րդ հոդվածի՝ մարդը, նրա արժանապատվությունը, հիմնական իրավունքները և ազատությունները բարձրագույն արժեքներ են: Պետությունն ապահովում է մարդու և քաղաքացու հիմնական իրավունքների և ազատությունների պաշտպանությունը՝ միջազգային իրավունքի սկզբունքներին ու նորմերին համապատասխան: Պետությունը սահմանափակված է մարդու և քաղաքացու հիմնական իրավունքներով և ազատություններով՝ որպես անմիջականորեն գործող իրավունք [22, էջ 3]: Այսինքն, հասարակության պետաիրավական համակարգի փոխակերպման արդյունքում առաջնային արժեք է ճանաչվել մարդը: Համապատասխանաբար, պետության կարևոր խնդիրն է մարդու իրավունքների երաշխավորումը և համալիր պաշտպանությունը: Պետությունն իրավունք չունի անհիմն սահմանափակելու մարդու ազատության ոլորտը, ընդհակառակը՝ պետությունն է սահմանափակված մարդու իրավունքներով և ազատություններով: Եթե նախկինում գործում էր պետության առջև անձի պատասխանատվության սկզբունքը, ապա այժմ կարևորվում է անձի առջև պետական մարմինների պատասխանատվության ինստիտուտը [23, էջ 516]: Եթե խորհրդային պետությունում ընդունված Սահմանադրությունն ուներ հռչակագրային բնույթ և նրա նորմերը կարող էին գործել միայն ընթացիկ օրենսդրական ակտերով նախատեսվելու դեպքում, ապա հետխորհրդային պետությունների, մասնավորապես, Հայաստանի երրորդ Հանրապետության Սահմանադրության՝ որպես բարձրագույն իրավաբանական ուժ ունեցող հիմնական օրենքի նորմերը գործում են անմիջականորեն: Ժողովրդավարական հասարակությունում կարևորվում է ոչ միայն Սահմանադրությունը՝ որպես փաստաթուղթ, այլ կենդանի գործող Սահմանադրությունը և ընդհանրապես սահմանադրականության ռեժիմը [24, էջ 308], ոչ միայն օրենքը, այլև օրինականությունն ու իրավակարգը, ոչ միայն պառլամենտը՝ որպես օրենսդիր իշխանության մարմին, այլև պառլամենտարիզմը [25, էջ 708], ոչ միայն դատական իշխանության մարմինները, այլև արդարադատությունը:

Այսպիսով, փոխակերպվող հասարակությանը բնորոշ է անցումային պետաիրավական համակարգը, որը աստիճանաբար կայունանում է, ձեռք բերում որակական որոշակիություն՝ վերածվելով իրավական պետության և նորովի իրականացնելով իր սոցիալական առաքելությունը:

Հոդվածի ներկայացման ամսաթիվը՝ 24. 02. 2012

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. «Տրանսֆորմացիա» հասկացությունը ծագել է լատիներեն «trans-formare» բառից, որ նշանակում է փոխել, փոխակերպել, վերածել:
2. Տես **Яковец Ю. В.** Закономерности трансформации общества в ритме циклично-генетической динамики // Экономическое возрождение России, СПб//www.ekvr.narod.ru.
3. Տես **Alberts David S.** Information Age: Transformation: Getting to a 21-st Century Military. Washington, DC: DOD Command and Control Research Programm (CCRP), Publication-Series, 2007.
4. Տես **Грановский Т. Н.** Лекции по истории Средневековья. М., 1986.
5. Տես Mach Z. Symbols, Conflict and Identity: Essays in Political Antropology, State University of New York Press, 1993.
6. Տես **Маркс К., Энгельс Ф.** Сочинения. Т. 6.
7. Տես **Тойнби А.** Цивилизация перед судом истории. М., 1995.
8. Տես www.logos/ovo.ru
9. Տես **Тоффлер Э.** Третья волна. М.: АСТ, 2010.
10. Տես **Полюшкевич О. А.** Социальные представления как показатель общественной трансформации/ Феноменология социальных трансформаций/ /www.fst.my1.ru.
11. Տես **Д. Белл** Грядущее постиндустриальное общество. М.: Академия, 1999; Bell D. The Coming of Post-Industrial Society: A venture of social lorecasting, N Y; Basic Books, 1973.
12. Տես **Гидденс Э.** Устроение общества. М.: Академический проект, 2005.
13. Տես www.logos/ovo.ru
14. Տես **Бек У.** Общество риска. На пути к другому модерну. М.: Прогресс-Традиция, 2000.
15. Տես **Гидденс Э.** Ускользающий мир: как глобализация меняет нашу жизнь. Пер. с англ. М.: Весь мир, 2004.
16. Տես **Валлерштайн И.** Конец знакомого мира: Социология XXI века. Под ред. В. Л. Иноземцева. М.: Логос, 2003.
17. Տես **Бауман З.** Текучая современность. Пер. с англ. Под ред. Ю. В. Асочакова. СПб: Питер, 2008.
18. Տես Феноменология социальных трансформаций//www. fst.my1.ru.
19. Նույն տեղում:
20. Տես **Яковец Ю. В.** Закономерности трансформации общества в ритме циклично-генетической динамики // Экономическое возрождение России. СПб//www.ekvr.narod.ru
21. Տես **Данилов А. Н.** Переходное общество. Проблемы системной трансформации. Минск, 1998.
22. Տես ՀՀ Սահմանադրություն (փոփոխություններով) Երևան, 2005:
23. Տես **Ռ. Խ. Հակոբյան** Սահմանադրական պատասխանատվության հիմնախնդիրները, Երևան: Իրավունք, 2008:
24. Տես **Арутюнян Г. Г.** Конституционализм: уроки, вызовы, гарантии. К.: Логос, 2011.
25. Տես **Հ. Հ. Հակոբյան** Պառլամենտը և պառլամենտարիզմը Հայաստանի Հանրապետությունում, Երևան, Տիգրան Մեծ, 2007:

ОСОБЕННОСТИ ТРАНСФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА И ГОСУДАРСТВЕННО-ПРАВОВОЙ СИСТЕМЫ

РУЗАННА АКОПЯН

Ректор Гаварского государственного университета,
доктор юридических наук

Статья посвящена особенностям трансформационного общества и переходной государственно-правовой системы. Указывается, что переходные явления и процессы в XXI веке имеют не локальный, а глобальный характер. В процессе трансформации общества изменяются не только все составляющие социального организма, но и форма и содержание государственной организации общества, правовые институты и механизмы нормативного регулирования общественных отношений.

Дата представления статьи 24.02.2012

FEATURES OF TRANSFORMING SOCIETY AND STATE LEGAL SYSTEM

RUZANNA HAKOBYAN

Rector of Gavar State University,
Doctor of Law

The article is devoted to the peculiarities of transforming society and transition state legal system. It is mentioned that transformation processes are not local, but global in nature. In the process of transformation of a society, not only the component parts of the social system and their interrelations, but also the form of the legal organization of the society and mechanisms of legal regulation of social relationships undergo indivertible changes. Changes take place in the form of government, political regime, and structure and contents of the legal system.

Article submission date 24.02.2012

КАДЖИК ОГАНЯН

Заведующий кафедрой социологии ФГБОУ ВПО «Санкт–Петербургский государственный инженерно–экономический университет», доктор философских наук, профессор

КАРИНА ОГАНЯН

Ассистент кафедры социологии ФГБОУ ВПО «Санкт–Петербургский государственный инженерно–экономический университет»

БЕДНОСТЬ И СОЦИАЛЬНОЕ РАССЛОЕНИЕ В ТРАНСФОРМИРУЮЩЕЙСЯ ЭКОНОМИКЕ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНЫХ РИСКОВ

УДК 36:301.185.1:330

В статье рассматриваются особенности транзитивного общества в России; анализируются важнейшие аспекты в исследовании социальных рисков в рамках социально–экономического преобразования, такие, как риски в бедности и риски социального расслоения, их взаимосвязь.

Ключевые слова: транзитивное общество, социальные риски, бедность, социальное расслоение, рискология, заработная плата, уровень жизни, материальное положение.

Одним важнейшим аспектом в исследовании социальных рисков, формирующихся в рамках социально–экономических преобразований в России, выступают риски бедности и риски социального расслоения российского общества, прежде всего на бедных и богатых [1; 2; 10; 11; 12]. **Цель статьи** – проанализировать эти проблемы в тесной взаимосвязи.

Обращаясь сначала к социальным рискам, связанным с существованием значительных контингентов граждан, относимых обществом к категории «бедняков», отметим, что в СССР проблема бедности игнорировалась как на официальном уровне, так и в научных исследованиях. В советской экономической науке применялся термин «минимальный потребительский бюджет» (МПБ), который должен был использоваться для определения расходов на приобретение набора потребительских товаров и услуг, для удовлетворения основных физиологических и социально–культурных потребностей человека. И, кроме того, для определения минимальных размеров заработной платы, пенсий, пособий, стипендий и других социальных выплат, а также расходов государства на питание в больницах, интернатах, школах, дошкольных и других учреждениях социальной сферы [3]. Рассматриваемая категория получила официальный статус еще в самом начале реформ, когда Указом Президента СССР от 21 мая 1991 г. № УП–1995 «О минимальном потребительском бюджете» было предписано ввести в практику осуществления социальной политики использование минимального потребительского бюджета, определяющего расходы на приобретение набора потребительских товаров и услуг для удовлетворения основных физиологических и социально–культурных потребностей человека. Предполагалось разрабатывать минимальные потребительские бюджеты по единой методологии в целом по стране, республикам, регионам и применять их как социальные нормативы при прогнозировании изменений уровня жизни населения, определе-

нии минимальных размеров заработной платы, пенсий, пособий, стипендий и других социальных выплат, а также расходов государства на питание в больницах, интернатах, школах, дошкольных и других учреждениях социальной сферы. Расчеты показывали, что в начале 1990–х годов доходы ниже МПБ тогда имели примерно 30 процентов россиян [6].

В результате резкого падения уровня жизни после либерализации цен начала 1992 года эта доля подскочила не менее чем в 2 раза. Но целевая помощь не может оказываться 2/3 населения – она по определению становится безадресной, да и возможностей у тогдашнего государства стало намного меньше. Поэтому было решено сосредоточиться на поддержке самых нуждающихся. Именно поэтому, не забывая об МПБ, Указом Президента РФ от 2 марта 1992 г. № 210 «О системе минимальных потребительских бюджетов населения Российской Федерации» был введен «прожиточный (физиологический) минимум». С этого момента прожиточный минимум используется как адекватная нынешним реалиям черта бедности. За истекшее с 1992 года время был принят специальный Федеральный закон от 31 марта 2006 г. № 44–ФЗ «О потребительской корзине в целом по Российской Федерации», который в основном повторяет конкретные нормы потребления продуктов питания, непродовольственных товаров и услуг, использовавшихся еще в 1992 году. Имея в виду сказанное, обратимся далее к данным официальной статистики об уровне жизни населения в Российской Федерации (см. табл. 1) [14].

Таким образом, из цифр таблицы 1 видно, что вплоть до 2008 года численность населения с денежными доходами ниже величины прожиточного минимума систематически снижалась до уровня чуть более 20 млн.чел., что составляет около 13% населения страны. Соотношение среднедушевых денежных доходов с величиной прожиточного минимума всего за пять лет (с 2003 по 2007 г.) поднялось с 245 до 326%, а дефицит доходов малоимущего населения постепенно снижался и к 2008 году выражался в сумме чуть более 270 млрд.руб.

Ведущим фактором отмеченных процессов явилось постоянное повышение уровня заработной платы работников как в абсолютном выражении, так и по отношению величине прожиточного минимума (см. табл. 2).

Таблица 1.

Основные социально–экономические индикаторы уровня жизни населения в РФ

	2003	2004	2005	2006	2007
Среднедушевые денежные доходы населения (в месяц), руб.	5170	6410	8112	10196	12551
Реальные располагаемые денежные доходы, в процентах к предыдущему году	115	110	112	113	111
Среднемесячная номинальная начисленная заработная плата работников организаций, руб.	5498,5	6739,5	8554,9	10633,9	13527,4
Реальная начисленная заработная плата, в процентах к предыдущему году	111	111	113	113	116
Средний размер назначенных месячных пенсий, руб.	1637	1915	2364	2726	3086
Реальный размер назначенных месячных пенсий, в процентах к предыдущему году	105	106	110	105	104
Величина прожиточного минимума (в среднем на душу населения):					
руб. в месяц	2112	2376	3018	3422	3847

в процентах к предыдущему году	117	113	119[1]	113	112
Соотношение с величиной прожиточного минимума[3], процентов:					
среднедушевых денежных доходов	245	270	269	298	326
среднемесячной номинальной начисленной заработной платы	239	259	263	288	325
Среднего размера назначенных месячных пенсий	102	106	98	100-	101
Численность населения с денежными доходами ниже величины прожиточного минимума:					
млн. человек	29,3	25,2	25,2	21,5	18,9
В процентах от общей численности населения	20,3	17,6	17,7	15,2	13,4
В процентах к предыдущему году	82,3	86,0	87,7[2]	85,3	87,9
Дефицит денежного дохода малоимущего населения:					
млрд. руб.	235,4	225,6	286,9	276,4	273,2
В процентах от общего объема денежных доходов населения	2,6	2,1	2,1	1,6	1,3

Примечания:

[1]В постоянных ценах.

[2] В сопоставимой методологии исчисления величины прожиточного минимума.

[3]Соответствующей социально-демографической группе населения.

Рассмотренные выше положительные тенденции в конце 2008 года претерпели качественные изменения, связанные с наступлением экономического кризиса. Вместе с отмеченными выше неблагоприятными тенденциями в развитии экономики существенно изменились и оценки, даваемые населением своему материальному положению. Так, результаты обследований, проведенных Росстатом в IV квартале 2008 г., свидетельствуют о резком снижении уровня потребительской уверенности населения России (см. рис.1). Индекс потребительской уверенности, отражающий совокупные потребительские ожидания

Таблица 2.

Среднемесячная начисленная заработная плата работников в ценах 1991 г. и долларах США

Годы	Среднемесячная начисленная зарплата в ценах соответствующего года		Среднемесячная заработная плата в ценах 1991 г., руб.	Среднемесячная зарплата и выплаты социального характера в % к величине прожиточного минимума трудоспособного населения
	руб.[1]	долл. США (исходя из среднегодового официального курса)		
1991	548	...	548	335
1992	5995	22	369	299
1995	472392	103	246	179
2000	2223	79	238	172
2001	3240	111	286	204
2002	4360	139	332	226
2003	5498	179	368	244
2004	6740	234	407	264
2005	8555	303	459	268
2006	10634	391	520	293
2007	13527	529	607	331

[1] С 2000 г. – в масштабе цен, действующем с 1 января 1998 г.

населения, упал в IV квартале 2008г. до (–20%). По сравнению с III кварталом 2008г. индекс снизился на 21 процентный пункт, с IV кварталом 2007г. – на 15 процентных пунктов. Наблюдаемый уровень индекса примерно соответствует показателям IV квартала 2000г. (–17%).



Рис. 1. Динамика индекса потребительской уверенности в РФ (2001–2008 гг.).

Снижение индекса потребительской уверенности связано с ухудшением субъективных оценок населением общих экономических условий и личного материального положения (См.: рис. 2 и рис. 3).

Индекс ожидаемых изменений в личном материальном положении составил (–14%), что на 8 процентных пунктов ниже уровня, отмеченного в IV квартале 2007г. (–6%). Ухудшение личного материального положения прогнозирует почти четверть опрошенного населения (против 17% в IV квартале 2007г.). Доля респондентов, ожидающих улучшения своего материального положения в течение следующих 12–ти месяцев, составила 9% (12% в IV квартале 2007 г.). Почти 40% от числа опрошенных считают, что их материальное положение не изменится.

Индекс произошедших изменений в личном материальном положении снизился до (–13%) против (–7%) в IV квартале 2007 года.

Доля респондентов, положительно оценивающих изменение своего материального положения в течение года, составила 14% против 18% в IV квартале 2007 года. Доля лиц, считающих, что их материальное положение ухудшилось, составила 33%.

По сравнению с IV кварталом 2007г. индекс оценки текущего личного материального положения не изменился и составил (–17%), индекс благоприятности условий для крупных покупок снизился на 9 процентных пунктов, составив (–26%).



Рис. 2. Оценка изменений в личном материальном положении граждан РФ



Рис. 3. Оценка рисков материального положения гражданами РФ

Снижение индекса потребительской уверенности по сравнению с IV кварталом 2007 г. наблюдалось во всех возрастных группах населения, но в наибольшей степени у молодежи в возрасте 16–29 лет (на 18 процентных пунктов). Среди лиц среднего (от 30 до 49 лет) и старшего (от 50 лет и старше) возрастов индекс уменьшился на 17 и 12 процентных пунктов соответственно.

Приведенные материалы Росстата подтверждаются данными социологических исследований. Например, опрос ВЦИОМ показал, что с декабря 2008 года почти в два раза выросла доля россиян, которым снизили заработную плату – с 8% до 14%. Еще 9% выражают уверенность, что подобное случится и с ними, 35% полагают, что это вполне возможно. С 26% до 19% снизилась доля тех, кто считает маловероятной задержку заработной платы. Почти каждый пятый (18%) полагает, что такое практически невозможно [13].

С точки зрения анализа социальных

рисков, связанных с низкими доходами значительной части населения, в России нельзя не отметить действие такого специфического фактора, как невыплаты заработной платы (см. рис. 4 и рис. 5). В частности, на 1 марта 2009 г. по сведениям организаций (не относящимся к субъектам малого предпринимательства) суммарная задолженность по заработной плате по кругу наблюдаемых видов экономической деятельности составила 8087 млн.рублей и увеличилась по сравнению с 1 февраля 2009г. на 1122 млн.рублей (на 16,1%). Задолженность по заработной плате на 1 марта 2009 г. имели 0,5 млн. человек (около 2% работников по обследуемым видам экономической деятельности), из них 51% – работники обрабатывающих производств; по 11% – сельского хозяйства и строительства, 8% – транспорта; на долю работников, занятых в области культуры, образования, здравоохранения и социальных услуг приходилось 5%.



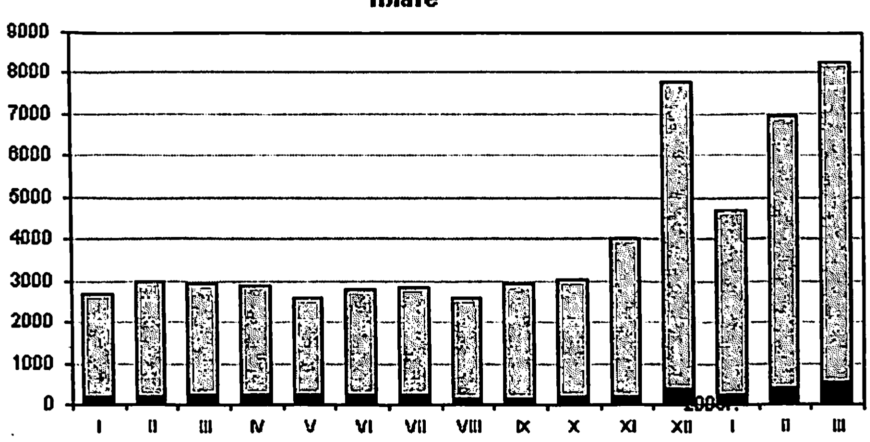


Рис.4. Просроченная задолженность по заработной плате в РФ в 2008–2009 гг.

Объем просроченной задолженности по заработной плате на 1 марта 2009 г. составлял 2% месячного фонда заработной платы работников наблюдаемых видов экономической деятельности (см. рис. 5); в образовании, здравоохранении и предоставлении социальных услуг, деятельности в области культуры – 0,2%. В сельском хозяйстве объем просроченной задолженности составил около 5% месячного фонда заработной платы в целом по организациям данного вида экономической деятельности.

Из общей суммы невыплаченной заработной платы на долги, образовавшиеся еще в 2008 г., приходится 3346 млн.рублей (41,4%), в 2007 г. и ранее – 681 млн. рублей (8,4%).

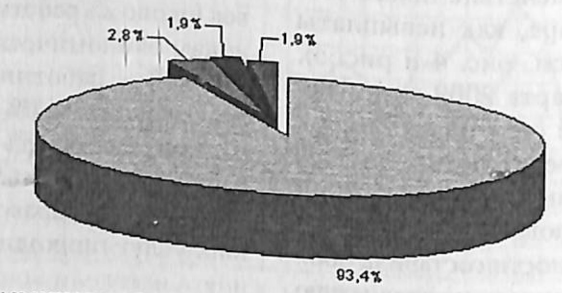


Рис. 5. Причины возникновения задолженности по заработной плате

Просроченная задолженность по заработной плате из-за отсутствия у организаций собственных средств на 1 марта 2009 г. составила 7551 млн.рублей, или 93,4% общей суммы просроченной задолженности. По сравнению с 1 февраля 2009г. она увеличилась на 964 млн.рублей (на 14,6%).

Задолженность из–за несвоевременного получения денежных средств из бюджетов всех уровней составила 536 млн. рублей и увеличилась по сравнению с 1 февраля 2009 г. на 158 млн.рублей (на 42,0%), в том числе задолженность из федерального бюджета составила 230 млн. рублей (увеличение на 108 млн.рублей, или на 88,5%), бюджетов субъектов Российской Федерации – 151 млн.рублей (увеличение на 72 млн.рублей, или на 91,9%), местных бюджетов – 155 млн.рублей (снижение на 22 млн.рублей, или на 12,3%).

За период с 1 февраля по 1 марта 2009 г. задолженность по заработной плате из–за отсутствия собственных средств организаций снизилась в 30 субъектах Российской Федерации, выросла – в 52 субъектах Российской Федерации.

Наибольший размер просроченной задолженности по заработной плате из–за отсутствия собственных средств из общей суммы указанной задолженности приходится на Красноярский край (699,7 млн.рублей, или 9,3%), Хабаровский край (573,6 млн.рублей, или 7,6%), Чеченскую Республику (381,5 млн.рублей, или 5,1%), Самарскую область (360,9 млн.рублей, или 4,8%), Московскую область (293,8 млн.рублей, или 3,9%), Ростовскую область (270,5 млн.рублей, или 3,6%), Москву (266,2 млн.рублей, или 3,5%).

Задолженность по заработной плате из–за несвоевременного получения денежных средств из федерального бюджета на 1 марта 2009г. отсутствовала в 36 субъектах Российской Федерации. Из общей суммы указанной задолженности 137,5 млн.рублей, или 60%, приходится на Республику Бурятия, Приморский, Хабаровский края, Нижегородскую и Самарскую области, главным образом, на организации строительства и обрабатывающих производств.

Задолженность по заработной плате из–за несвоевременного получения денежных средств из бюджетов субъектов Российской Федерации на 1 марта 2009г. наблюдалась в 25 субъектах. Из общей суммы указанной задолженности 62,4% приходится на Московскую, Свердловскую, Иркутскую области.

Задолженность по заработной плате из–за несвоевременного получения денежных средств из местных бюджетов на

1 марта 2009 г. отсутствовала в 49 субъектах. Около 66% из общей суммы указанной задолженности приходится на Чеченскую Республику (55,8 млн.рублей), Иркутскую область (18,3 млн.рублей), Свердловскую область (16,2 млн.рублей), Тульскую область (11,6 млн.рублей).

В рамках нашего исследования объективные статистические данные по проблеме бедности, разумеется, должны быть дополнены анализом того, как она воспринимается населением на современном этапе развития России. Покажем это на примере данных специальных обследований, проведенных в 2006–2008 гг. Институтом социологии РАН [5; 7].

В качестве одного из главных результатов в данном случае следует считать выяснения центрального для всей проблемы вопроса: что, собственно, жители России вообще считают «бедностью», т.е., говоря по–другому, где начинаются социальные риски, связанные с бедностью? Главное, чем они руководствуются, вычисляя на этот счет некий стандарт, – планка под названием: «быть, как все, и жить не хуже других». Реальный «прожиточный минимум» (вне зависимости от расчетов экономистов) люди определили примерно в 3500 рублей на члена семьи в месяц. «Чертой бедности» респонденты назвали 2000 рублей: дальше – нищета, при этом сильно разнятся планки доходов в мегаполисах и глубинке (от 2800 до 8000 руб.) С учетом этого обстоятельства «нуждающимися» приходится признать:

- каждого четвертого обитателя Москвы и Санкт–Петербурга,
- каждого третьего жителя областного центра,
- каждого второго – в малых городах,
- почти 65% россиян, живущих на селе.

Обратим при этом внимание на то, что официальная величина прожиточного минимума на период проведения опроса составляла 3374 руб. на душу населения [4].

Социальные риски, связанные с бедностью, весьма ярко проявляются, например, в том, что около 30 процентов наших сограждан не могут удовлетворить на приемлемом уровне одну из базовых потребностей человека – в нормальном питании, в жилье и в одежде, а 40% россиян весной 2006 г. находились, по данным социологов, на черте или за чертой бедности, рискуя при малейшем экономическом кризисе немедленно сползти вниз. Две трети (точнее – 64%) населения России не имеют никаких свободных денежных средств и живут «от зарплаты до зарплаты» [5].

Социологи отмечают, что российские бедные принципиально отличаются от малоимущих из западных стран. У нас это в большинстве своем люди со средним или высшим профессиональным образованием, тогда как в развитых странах люди с высшим образованием бедными бывают крайне редко и уж точно не представляют собой «массовое социальное явление». Кроме того, Россия – единственная из развитых стран, где основную массу бедных составляют работающие люди.

Одной из важных угроз российскому обществу выступает также явно недооцениваемая опасность так называемой застойной бедности. Если в течение года человек не может найти работу, не происходит серьезных изменений в стиле его жизни. Он старается найти возможность заработать деньги, хватается за любую работу. Через два года безработицы это желание затухает, а на третий год наступает переломная точка: человек уже овладевает технологиями проживания в состоянии бедности, попадает в категорию застойно бедных. Вторая переломная точка – 7–8 лет. Если семья столько живет без заработков, то реанимировать ее в рынок труда практически невозможно. Это требует таких усилий, таких реабилитационных программ, которых в нашей стране нет. И денег на эти программы в нашем бедном государстве нет.

В длительной застойной бедности пока что не так много граждан, но культура такой бедности уже начинает формироваться, и, по нашему мнению, скоро она станет также заметна, как люди без определенного места жительства. Чтобы этого не произошло, адресные социальные программы надо направлять в первую очередь на поддержку людей, уже долго пребывающих в бедности.

Главная причина бедности – то, что многие люди так и не смогли приспособиться к резко изменившимся условиям жизни – в этом убеждены около 40% опрошенных. Каждый четвертый при этом утверждает, что «общество устроено несправедливо». Это вполне объяснимо: «советский человек» оказался перед рыночной стихией не только беззащитным, но и морально не подготовленным.

Люди, которые считают главной причиной бедности «трудности перехода» от социализма к рынку, к малообеспеченным собратьям относятся сочувственно. Называют их жертвами обстоятельств, хоть и признают: часть ответственности все равно лежит на человеке. Те, кто склонен возлагать всю вину на «лень» бедняков, в явном меньшинстве – 18,3%. И наконец, каждый десятый думает, что им просто не повезло (люди потеряли здоровье, пережили семейную трагедию, лишились поддержки друзей и родственников, живут в бедном регионе или на депрессивной территории, работали на закрывшемся градообразующем предприятии, стали вынужденными мигрантами из постсоветских республик и т.п.).

Если люди с низкими доходами, как правило, упирают на «обстоятельства» и «невезение», то у предпринимателей мнение о причинах бедности совсем иное:

- трудности адаптации бедняков к рынку отметили чуть больше трети бизнесменов;
- около трети бизнесменов в качестве основной причины бедности называют лень и иные человеческие слабости;
- каждый пятый – несправедливое общественное устройство;
- «невезение» – каждый десятый.

Попутно следует отметить, что 30 процентов респондентов считают себя средним слоем, 21 – его нижней частью, и, по собственному убеждению, пребывают «на дне» общества 13 процентов. При этом российский средний класс довольно неоднороден. К его нижней части относит себя пятая часть всех квалифицированных рабочих, 22 процента всех специалистов – с высшим образованием, очень популярен этот ответ у бюджетников и специалистов, работающих на приватизированных предприятиях. Считают себя средним классом также почти треть (27–28 процентов) рядовых работников сферы услуг, офицеров силовых ведомств, технических служащих, а также наиболее благополучные пенсионеры. А наибольшие шансы попасть в «верхушку» среднего класса – у предпринимателей, руководителей разного уровня, представителей микробизнеса и бизнесменов–индивидуалов и т.д. Очень важен при оценке статуса оказался уровень образования. В среднем классе доминируют обладатели вузовских дипломов, в низшем – те, кто не имеет никакого профессионального образования [5].

Проблема бедности, как уже говорилось, теснейшим образом связана с одной из важнейших аспектов социально-экономических трансформаций в России: развитием социального неравенства, выражающегося прежде всего в глубоком расслоении общества по уровню доходов. Так, коэффициент фондов за период 2003–2007 гг. постоянно возрастал, достигнув к концу периода 16,8 (см. табл. 3), что было справедливо оценено Премьер–министром РФ В.В.Путиным как абсолютно неприемлемая ситуация [9].

Таблица 3.

Показатели дифференциации доходов в России в 2003–2007 гг. [14]

	2003	2004	2005	2006	2007
Коэффициент фондов (коэффициент дифференциации доходов), в разах	14,5	15,2	15,2	16,0	16,8

Примечание: Коэффициент фондов (коэффициент дифференциации доходов) – характеризует степень социального расслоения и определяется как соотношение между средними уровнями денежных доходов 10% населения с самыми высокими доходами и 10% населения с самыми низкими доходами.

Как показало исследование Института социологии РАН, люди очень болезненно реагируют на «несправедливость» того, как в российском обществе распределяются деньги, блага и возможности. Лишь 9% россиян не ощущали за последний год несправедливости происходящего, 44% эта мысль посещала «часто», а 45% переживали из-за нее «иногда». Жители России (если брать усредненный ответ) сочли бы вполне нормальной разницу между доходами «бедных» и «богатых», «среднестатистическим работником и высококвалифицированным специалистом в 4,6 раза (примерно такую же, как в западноевропейских странах). Правда, социологи выявили, что есть определенный рубеж, пролегающий между сторонниками жесткой уравниловки и людьми, допускающими, что серьезная разница в материальном положении – это «справедливо». Такой чертой является цифра 6000 рублей дохода на каждого члена семьи в месяц (примерно в 1,7 раза выше среднего по стране). Те, кто получает меньше, намного жестче и чаще требуют соблюдать «справедливость» и платить всем примерно поровну [5].

Подавляющее большинство россиян убеждены, что нынешние богатые сколотили свои состояния неправедным путем, нарушая законы и мораль: при помощи криминальной деятельности (это мнение 64,2%) и благодаря своим политическим связям (47,2%). Около трети граждан считают, что богачам «просто повезло». Только один из пяти опрошенных думает, что «толстосумы» заработали свои капиталы собственным трудом и талантом (19,4%). Кстати, именно эта группа респондентов чаще других называла среди главных ценностей общества трудолюбие, честность и порядочность, знания и талант, но реже – богатство и власть.

По крайней мере, 47,1% опрошенных высказывались за возврат большей части когда–то приватизированных предприятий государству. Чем люди старше и чем ниже уровень их образования, тем чаще они требуют «вернуть все обратно, как было!». Еще 10,9% предлагают сначала передать приватизированные предприятия государству, а затем провести более справедливую повторную приватизацию (такую точку зрения чаще разделяют горожане с высоким уровнем образования). Только 16,2% считают необходимым оставить приватизированные предприятия в руках нынешних владельцев без всяких условий, а 12,4% – за то, чтобы потребовать за них справедливую доплату.

Что делать, чтобы неравенство в стране было изжито? Респондентам предложили назвать не более трех кардинальных мер, которые бы этому способствовали.

- 45,8% (первое место) опрошенных поставили государственное регулирование цен. По подсчетам специалистов, потребительская корзина бедняков дорожает на 5–7% быстрее, чем набор продуктов обеспеченных россиян;

- 44,9% граждан высказываются за усиление контроля над соблюдением законов;
- 39,2% считают, что социальное неравенство можно смягчить, если сделать более доступным качественное образование, что позволит людям лучше адаптироваться к жизни в рыночную эпоху (особенно часто об этом говорит молодежь);
- 28,5% опрошенных думают, что сократить разрыв между бедными и богатыми поможет устойчивое развитие экономики, которое обеспечило бы реальное повышение доходов населения, рост слоя собственников. Особенно много сторонников этой точки зрения среди 20–40–летних граждан, предпринимателей и студентов, руководителей разного ранга;
- 25% четверть россиян заявили, что неравенство помогут преодолеть выплаты субсидий малообеспеченным;
- 28,4% предложили брать с богатых более высокие налоги, чем с бедных, а не высчитывать со всех поровну.
- 3,5% опрошенных считают, что проблема снижения социально–экономического неравенства вообще не имеет позитивного решения;
- примерно двое из ста убеждены, что снижать социальное неравенство вообще не нужно.

Таким образом, социальные риски, связанные с бедностью и социальным неравенством, как и другие социальные риски, имеют два «измерения» – 1. объективное; 2. субъективное.

Первое из них отражается в многочисленных статистических показателях, которые отражают фактическое состояние бедности в период социально–экономических трансформаций в России. Как мы видели выше, уровень бедности в СССР принципиально не отличался от такового во время российских реформ. Однако в истории пореформенной России можно отметить наличие трех периодов, когда бедность показывала резкий рост:

- начало рыночных преобразований (начало 1990–х годов);
- дефолт 1998 года;
- экономический кризис, начавшийся в конце 2008 года.

В перечисленных трех случаях весьма многочисленные контингенты граждан «спустились» вниз по социальной лестнице (в т.ч. перешли из среднего класса в группу бедных), в чем и состояла объективная реализация социальных рисков в рассмотренной нами области. Спецификой современного периода является то, что государство направляет достаточно большие ресурсы, чтобы парировать основные социальные риски кризисного периода. В частности, Программа антикризисных мер Правительства Российской Федерации предусматривает, что гражданам и семьям, наиболее пострадавшим в период мирового экономического кризиса, будет оказана поддержка. Это предполагает усиление социальной защиты населения, повышение объемов и качества оказания социальных и медицинских услуг, улучшение ситуации с лекарственным обеспечением, особенно жизненно важными препаратами. Будут расширены масштабы деятельности государства в сфере занятости, противодействия росту безработицы, развития программ переобучения и переподготовки работников, находящихся под риском увольнения [9].

Второе измерение – восприятие населением проблемы бедности, которое с большей или меньшей точностью регистрируется в социологических опросах населения. Данные опросов показывают, что население весьма медленно приспосабливается к таким условиям, когда бедность части населения является неизбежным атрибутом функционирования рыночной системы. При этом порог бедности, бытующий в общественном сознании, существенно дифференцирован по группам населения и весьма слабо связан с официальными уровнями прожиточного минимума. Население крайне болезненно реагирует на несправедливую, по его мнению, дифференциацию доходов, что, в общем, соответствует российской ментальности, где требование справедливости является одной из основных жизненных ценностей.

Дата представления статьи 01. 06. 2012

ЛИТЕРАТУРА

1. Бедность в трансформационный период: причины, проявления, последствия. – Уфа, 2008. **Разумов А. А.** Бедность в современной России. – М., 2007.
2. **Гатауллин Р. Ф.** Бедность в России: масштабы и пути преодоления. – Уфа, 2006.
3. **Мудракова Е. И.** Минимальный потребительский бюджет и его использование для оценки уровня жизни населения России и ее регионов. – М., 2003.
4. Постановление Правительства РФ от 4 декабря 2007 г. № 841 «Об установлении величины прожиточного минимума на душу населения и по основным социально–демографическим группам населения в целом по Российской Федерации (поквартально) за период с 2005 года по II квартал 2007 г.»
5. Российская газета. –2006. –3 октября.
6. Российская газета. –2007. –12 марта.
7. Российская газета. –2008. –19 сентября.
8. Российская газета. –2008. –9 февраля.
9. Российская газета. –2009. –20 марта.
10. **Солодова, Г. С.** Собственность, богатство, социальное неравенство в России: социокультурная детерминированность представлений. – Новосибирск, 2006.
11. Социальное неравенство и публичная политика. – М., 2007.
12. Социальное неравенство: изменения в социальной структуре: европейская перспектива. – СПб., 2008.
13. http://wciom.ru/arkhiv/tematicheskii–arkhiv/item/single/11346.html.
14. www.gks.ru.

ԱՂՔԱՏՈՒԹՅՈՒՆԸ ԵՎ ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ ՇԵՐՏԱՎՈՐՈՒՄԸ ՓՈՓՈԽՎՈՂ ՏՆՏԵՍՈՒԹՅԱՆ ՊԱՅՄԱՆՆԵՐՈՒՄ ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ ՌԻՍԿԵՐԻ ՀԱՄԱՏԵՔՍՏՈՒՄ

ՔԱՋԻԿ ՕՀԱՆՅԱՆ

Փիլիսոփայական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր,
Սանկտ Պետերբուրգի պետական ճարտարագետ–տնտեսագիտական համալսարանի ԲՄԿ ՖՊԲԿՀ (Բարձրագույն մասնագիտական կրթության ֆեդերալ պետական բյուջետային կրթական հաստատություն) սոցիոլոգիայի ամբիոնի վարիչ

ԿԱՐԻՆԱ ՕՀԱՆՅԱՆ

Սանկտ Պետերբուրգի պետական ճարտարագետ–տնտեսագիտական համալսարանի ԲՄԿ ՖՊԲԿՀ (Բարձրագույն մասնագիտական կրթության ֆեդերալ պետական բյուջետային կրթական հաստատություն) սոցիոլոգիայի ամբիոնի ասիստենտ

Հոդվածում դիտարկվում են Ռուսաստանի անցողական հասարակության յուրահատկությունները:

Սոցիալ–տնտեսական կրթության շրջանակներում սոցիալական ռիսկերի հետազոտմամբ ուսումնասիրվում են կարևորագույն ասպեկտները՝ աղքատության և սոցիալական շերտավորման դեմ ռիսկերը, նրանց միջև կապը:

Հոդվածի ներկայացման ամսաթիվը՝ 01. 06. 2012

POVERTY AND SOCIAL STRATIFICATION IN TERMS OF CHANGING ECONOMICS IN THE CONTEXT OF SOCIAL RISKS

QAJIK OHANYAN

Doctor of Philosophical Sciences, Professor,
Saint-Petersburg State University of Engineering and Economics,
EIFSB HPE (Educational Institution of Federal State Budget of Higher Professional Education),
Head of the Chair of Sociology

KARINA OHANYAN

Saint-Petersburg State University of Engineering and Economics,
EIFSB HPE (Educational Institution of Federal State Budget of Higher Professional Education),
Assistant of the Chair of Sociology

The features of the Russian transitive society are considered in the article; the major aspects in research of social risks within the limits of social and economic transformation, such as risks in poverty and risks of social stratification, their interrelation are analyzed.

Article submission date 01. 06. 2012

ARA PAPIAN

Head of Modus Vivendi Center,

THE ARBITRAL AWARD ON TURKISH–ARMENIAN BOUNDARY BY WOODROW WILSON, THE PRESIDENT OF THE UNITED STATES OF AMERICA

UDC 991(479.25):930

This paper is the first attempt to conduct research on President Wilson's involvement in the fate of Armenian people after WWI and the Republic Armenia (1918–1920), especially in determining of boundary between Armenia and Turkey. Due to final and binding character of the arbitral awards it seems the most appropriate to begin the elaboration of the legal instruments on Turkish–Armenian boundary with the most important document which derives from the Treaty of Sevres (August 10, 1920) and official application of the Supreme Council of the Paris Peace Conference (April 26, 1920). This is the first-time disciplined analysis of Wilson's Arbitral Award according to the international law in general and United Nation's official methodology in particular. The paper is focused on the historical background, legal aspects and political implications of Wilson's Arbitral Award (November 22, 1920), officially entitled: *"Decision of the President of the United States of America respecting the Frontier between Turkey and Armenia, Access for Armenia to the Sea, and the Demilitarization of Turkish Territory adjacent to the Armenian Frontier."*

This article will also provide a contribution to understanding President Wilson's broader policy towards the Middle East during the complex period of 1917–1921 and its possible consequences for critical relationships in the region today.

Keywords: Armenian–Turkish Boundary, Arbitral Award, Boundaries in the Middle East, Arbitration, Treaty of Sevres, San Remo Conference (April 1920), Paris Peace Conference (1919–1920), Title to Territory, Woodrow Wilson.

Jus est ars boni et aequi (lat.)
(The law is the art of the good and the just).

No other single issue has aroused so much passion and controversy and occupied the attention of the present Armenian public and political life as the relationship with Turkey. The lawful claims of Armenians for moral satisfaction, financial indemnification and territorial readjustment, remain the longest, most intractable, and potentially one of the most dangerous unsolved problems of international relations and world community of the modern times.

The emergence of the Armenian state – the Republic of Armenia, and its presence on the world political stage as the successor of the first Armenian Republic (1918–1920), adds a critical dimension to the matter. The importance of the new dimension is based on the fact that as a subject of international law the Republic of Armenia is in full power and has all legal rights to pursue the implementation of the legal instruments and to insist on the fulfillment of international obligations assumed by the Turkish states – the Republic of Turkey or the Ottoman Empire, as a legal predecessor of the Turkish Republic.

It is therefore imperative to analyze all relevant legal instruments, *i.e.* bilateral and multilateral treaties, Woodrow Wilson's Arbitral Award (22 November 1920), diplomatic documents and international papers, resolutions of international organizations, recommendations of special missions, decisions of law-determining agencies (particularly of the International Court of Justice), the opinions

of authoritative institutions, etc. to clarify the legal state of Armenian–Turkish confrontation and determinate the legal aspects of the Armenian claims regarding Turkey.

Due to final and binding character of the arbitral awards it seems the most appropriate to begin the elaboration of the legal instruments with the arbitral award of the President of the United States of America Woodrow Wilson (22 November 1920): *"Decision of the President of the United States of America respecting the Frontier between Turkey and Armenia, Access for Armenia to the Sea, and the Demilitarization of Turkish Territory adjacent to the Armenian Frontier."*

1. Arbitration as a procedure for peaceful settlement of disputes between the States

Arbitration exists under both domestic and international law, and arbitration can be carried out between private individuals, between states, or between states and private individuals. Arbitration, in the law, is a legal alternative to the courts whereby the parties to a dispute agree to submit their respective positions (through agreement or hearing) to a neutral third party – the arbitrator(s) for resolution.

International Public Arbitration (hereafter – Arbitration) is an effective legal procedure for dispute settlement between the states *[1]*. According to 1953 report of the International Law Commission *[2]* arbitration is a procedure for the settlement of disputes between States by a binding award on the basis of law and as a result of an undertaking voluntary accepted *[3]*. The essential elements of Arbitration consist in – (1) An agreement on the part of States having a matter, or several matters, in dispute, to refer the decision of them to a tribunal, believed to be impartial, and constituted in such a way as the terms of the agreement specify, and to abide by its judgment; and in – (2) Consent on the part of the person, persons, or states, nominated for the tribunal, to conduct the inquiry and to deliver judgment *[4]*.

Arbitration has been practiced already in antiquity and in the middle ages. The history of modern arbitration is usually considered to begin with the treaty of arbitration between Great Britain and the United States of 1794 *[5]*, (Jay's Treaty – *Treaty of Amity, Commerce and Navigation, between His Britannic Majesty and the United States of America, by their President, Signed on 19 November 1794, ratified on June 24, 1795)*. The rules of arbitration were codified by *The Hague Convention for the Pacific Settlement of International Disputes*, concluded on 29 July 29 1899 and very slightly amended in the Convention of the same name concluded 18 October 1907 (entered into force 26 January 1910). The Hague Convention (Article 15 of 1899 and article 37 of 1907) defines the international arbitration as: *"the settlement of disputes between States by judges of their own choice and on the basis of respect of law." [6]*

The *Covenant* of the League of Nations (Article 13) provides arbitration and judicial settlement as one of two major procedures of peaceful settlements *[7]*:

The Members of the League agree that whenever any dispute shall arise between them which they recognize to be suitable for submission to arbitration and which cannot be satisfactorily settled by diplomacy they will submit the whole subject-matter to arbitration.

The Charter of the United Nations (Article 33, paragraph 1) expresses its preference for a dispute settlement through arbitration:

"The parties in any dispute, the continuance of which is likely to endanger the maintenance of international peace an security, shall, first of all, seek a solution by negotiation, enquiry, mediation, conciliation, arbitration, judicial settlement, resort to regional agencies or arrangements, or other peaceful means of their own choice."

2. The Historical Background of Wilson's Arbitration

On 19 January 1920, the Supreme Council of the Principal Allied and Associated Powers in Paris (Prime Ministers of Great Britain, France and Italy; respectively – Mr. Lloyd George, Mr. Clemenceau and Mr. Nitti *[8]*)

agreed to recognize the government of the Armenian State as a *de facto* government on the condition that the recognition should not prejudge the question of the eventual frontier *[9]*. The United States recognized the *de facto* government of the Republic of Armenia on 23 April 1920 *[10]*, on the condition that the territorial frontiers should be left for later determination *[11]*.

On 26 April 1920, the Supreme Council (including this time the Japanese Ambassador to Paris Mr. Matsui as well) meeting at San Remo requested: a) The United States assume a mandate over Armenia; b) The President of the United States to make an Arbitral Decision to fix the boundaries of Armenia with Turkey *[12]*: *"The Supreme Council hopes that, however the American Government may reply to the wider matter of the Mandate, the President will undertake this honourable duty not only for the sake of the country chiefly concerned but for that of the peace of the Near East." [13]*

On 17 May 1920 the Secretary of State informed the American Ambassador in France that the President had agreed to act as arbitrator *[14]*. In mid–July the State Department began to assemble a team of experts for the assignment – *"The Committee upon the Arbitration of the Boundary between Turkey and Armenia"*. The boundary committee was headed by Prof. William Westermann, his key associates were Lawrence Martin and Harrison G. Dwight. As the Treaty of Sevres was signed on 10 August 1920, the boundary committee began its deliberations.

The guidelines adopted by the committee were to draw the southern and western boundaries of Armenia on the basis of a combination of ethnic, religious, economic, geographic, and military factors. The committee had at its disposal all the papers of the American peace delegation and the Harbord mission, the files of the Department of State, War, and Interior, and the cartological services of the United Stares Geological Survey. Aside from the advice of experts in government service and direct consultations with General Harbord, the committee sought the input of missionaries and others with field experience who could give detailed information about the ethnic makeup of particular villages near the border would probably pass, the roads and markets connecting certain villages, towns, and cities, and specific physical landmarks.

The *"Full Report of the Committee upon the Arbitration of the Boundary between Turkey and Armenia"* was submitted to the Department of State on 28 September 1920, five months after the Allied Supreme Council's invitation to President Wilson *[15]*. The report defined the area submitted for arbitration, the sources available to and used by the committee, the principles and bases on which the work had proceeded, the need for the inclusion of Trebizond to guarantee unimpeded access to the sea, the desirability of demilitarization frontier line, the character of the resulting Armenian state, the immediate financial outlook of Armenia, and the existing political situation in the Near East. The seven appendices of the report included the documents relative to the arbitration, the maps used in drawing the boundaries, issue of Kharput, the question of Trebizond, the status of the boundary between Turkey and Persia, the military situation in relation to Armenia, and the financial position of those parts of the four vilayets assigned to Armenia.

Insofar as the four provinces in question were concerned, the key factors were geography, economy, and ethnography. Historic and ethical considerations were passed over. The committee tried to draw boundaries in which the Armenian element, when combined with the inhabitants of the exiting state in Russian Armenia, would constitute almost half of total population and within few years from an absolute majority in nearly all districts. Such calculations took into account the wartime deportations and massacres of the Armenians, Muslim losses during the war, as well as, the probability that some part of the remaining Muslim population would take ad-

vantage of the provisions of the peace treaty regarding voluntary relocation to territories that were to be left to Turkey or to an autonomous Kurdistan.

The Territory that was being allocated to Armenia by arbitration (40 000 square miles = 103 599 square kilometers) was less than half of the territory (108 000 square miles = 279 718 square kilometers), which in Ottoman, as well as in all non–ottoman, sources and maps throughout centauries vastly had been identified as *Ermenistan* ("Armenia") [the historical title] *[16]* and since 1878 *[17]* was the holder of the legal title *"Armenia" or "The Six Armenian vilayets"* (provinces), as was defined in the Article 24 of the Mudros Armistice *[18]*. It should be underlined that the territory was referred just as *"The six Armenian vilayets" not "The six Armenian vilayets of the Ottoman Empire."*

The drastic cutback of the territory for Armenians was due to far–reaching reduction of native Armenian population because of the Turkish policy of annihilation of Armenians: *"The Armenian provisions of the Sevres Treaty were agreed upon by the Powers after due consideration of the facts that Turkish Armenia was empted of its Armenian inhabitants." [19]*

The committee made calculations, based on prewar statistics, that the population of the territories to be included in the new Armenian state had been 3 570 000, of whom Muslims (Turks, Kurds, "Tartar" Azerbaijanis, and others) had formed 49%, Armenians 40%, Lazes 5%, Greeks 4%, and other groups 1%. It was anticipated that large numbers of Armenian refugees and exiles would return to an independent Armenia. Hence, after the first year of repatriation and readjustment, the population of the Armenian Republic would be about 3 million, of whom Armenians would make up 50%, Muslims 40%, Lazes 6%, Greeks 3%, and other groups 1%. The rise in the absolute number and proportion of Armenians was expected to increase steadily and rapidly in subsequent years [20].

Even though Westermann's boundary committee submitted its findings to the Department of State on 28 September 1920, two more months were to pass before President Wilson relayed his arbitration decision to the Allied governments. The State Department 1) sent the committee's report to the War Department for its observations and 2) requested through Ambassador Hugh Wallace in Paris formal notification from the Allied Supreme Council about the signing of the Treaty of Sevres and an authenticated copy of the document [21]. It was only on November 12 that the committee's report was finally delivered to the White House.

Ten days later, on 22 November 1920 *[22]*, Woodrow Wilson signed the final report, entitled: *"Decision of the President of the United States of America respecting the Frontier between Turkey and Armenia, Access for Armenia to the Sea, and the Demilitarization of Turkish Territory adjacent to the Armenian Frontier." [23]*

The *Full Report of the Committee upon the Arbitration of the Boundary between Turkey and Armenia* [*The Report* – 89 pages, and *Appendices to the Report* – 152 pages.] consists of ten chapters:

1. ***Chapter I:*** *The Request for the Arbitral Decision of President Wilson, p. 1–3.* – An overview of the Pre–Arbitration Process.
2. ***Chapter II:*** *Strict Limitations of the Area Submitted to the Arbitration of President Wilson, p. 4–6.* – Definition of the area submitted for arbitration.
3. ***Chapter III:*** *Sources of Information Available to the Committee Formulating this Report, p. 7–9.* – The sources available to and used by the committee.
4. ***Chapter IV:*** *Factors Used as the Basis of the Boundary Decision, p. 10–15.* – The principles and bases on which the work had proceeded.
5. ***Chapter V:*** *The Necessity of Supplying an Unimpeded Sea Terminal in Trebizond Sandjak, p. 16–23.* – The need for the inclusion of Trebizond in the new Armenian state.
6. ***Chapter VI:*** *Provisions for Demilitarization of Adjacent Turkish Territory, p. 24–36.* – The desirability of demilitarization frontier line.
7. ***Chapter VII:*** *Covering Letter of the President Wilson to the Supreme Council and the Arbitral Decision of President Wilson, p. 38–65.* – The Arbitral Award of the President with attached letter.
8. ***Chapter VIII:*** *Area, Population and Economic Character of the New State of Armenia, p. 66–73.* – The character of the resulting Armenian state.
9. ***Chapter IX:*** *The Present Political Situation in the Near East, p. 74–83.* – The existing political state of affairs in the Near East.
10. ***Chapter X:*** *Immediate Financial Outlook of the Republic of Armenia, p. 84–86.* – The financial prospect of Armenia.

Maps: Boundary between Turkey and Armenia as determined by Woodrow Wilson President, President of the United States of America, 22 November 1920:

Scale – 1: 1 000 000

Scale – 1: 200 000 (19 sheets)

The seven appendices of the report included:

1) ***Appendix I:*** *Documents upon the Request for the Arbitral Decision.*

No. 1. Allied Recognition of Armenia, 19 January 1920.

No. 2. Report of London Technical Commission, 24 February 1920.

No. 3. Note from the French Ambassador at Washington, 12 March 1920.

No. 4. Mr. Colby's reply to the above, 24 March 1920.

No. 5. American Recognition of Armenia, 23 April 1920.

No. 6 to 10. Telegrams from San Remo, 24–27 April 1920.

No. 11. The President's Acceptance of the Invitation to Arbitrate, 17 May 1920.

2) ***Appendix III:*** *Maps Used in Determining the Actual Boundaries of the Four Vilayets and in Drawing the frontier of Armenia.*

3) ***Appendix IV:*** *The Question of Kharput. Discussion of the Possibility of Including Kharput in the Boundary Decision.*

4) ***Appendix V:*** *The Necessity of supplying an Unimpeded Sea Terminal in Trebizond Sandjak.*

No. 1. Economic Position of Ports in the Trebizond Vilayet.

No. 2. Railroad Project for Turkish Armenia before the War (Karshut Valley).

No. 3. M. Venizelos' Statement on Trebizond before the Council of Ten (4 February 1919).

No. 4. M. Venizelos' Statement on Trebizond before the Greek Parliament (13 May 1920).

No. 5. The Petition of the Pontic Greeks (10 July 1920)

No. 6. The Greeks of Pontus (Population Estimates for Trebizond Vilayet).

No. 7. General Discussion of Armenia's Access to the Sea.

No. 8. Text of the Armenian Minorities Treaty.

No. 9. The Petition to President Wilson from the Armenian Delegation.

5) ***Appendix VII:*** *Status of the Old Boundary between Turkey and Persia, at the Point where the Boundary Between Turkey (Autonomous Area of Kurdistan) and Armenia Joins it.*

6) ***Appendix IX:*** *Military Situation with Relation to Armenia. Estimate for August, 1920.*

7) ***Appendix X:*** *Financial Position of the Portion of the Four Vilayets Assigned to the New State of Armenia.*

MAPS

1: *Boundaries of Armenia, as proposed by the London Inter–Allied Commission of February 1920 (See Appendix I, No. 2).*

2: *Armenian Claims (See Appendix IV).*

Original Claim of the Armenian National Delegation at the Peace Conference;

Reduced Claim of the two Armenian Delegations, since January, 1920;

Boundary established by President Wil-

son's Decision.

3: *Claims of the Pontic Greeks (See Appendix V, Nos. 3, 4, 5).*

Original Claim at Peace Conference; Reduced Claim, 1920;

Greek Territory in Thrace and in Smyrna District Boundary established by President Wilson's Decision.

4: *Armenia's Routes of Access to the Sea (See App. V, Nos. 2, 4, 9).*

Trebizond–Erzerum Caravan Route;
Trebizond–Erzerum Railway Project;
Western frontier Essential to Armenia.

5: *Armenia in Relation to the new Turkish Empire (See App. IX).*

Frontiers of Turkey as established by the Treaty of Sèvres and by President Wilson's Decision;

Areas of Especial Interest as established by the Tripartite Convention of 10 August 1920, between Great Britain, France and Italy;

Existing Railways.

In the cover letter to the Supreme Council, Wilson wrote:

"With full consciousness of the responsibility placed upon me by the request, I have approached this difficult task with eagerness to serve the best interests of the Armenian people as well as the remaining inhabitants, of whatever race or religious belief they may be, in this stricken country, attempting to exercise also the strictest possible justice toward the populations, whether Turkish, Kurdish, Greek or Armenian, living in the adjacent areas." [24]

The text of the arbitration decision, reasonably not the Full Report, was cabled to Ambassador Wallace in Paris on 24 November 1920, with instructions that it should be handed to the secretary-general of the peace conference for submission to the Allied Supreme Council [25]. Wallace responded on 7 December 1920, that he had delivered the documents that morning. Wallace's attached note was dated 6 December 1920.

So under the arbitral award of 22 November 1920, the boundary between Armenia and Turkey was settled conclusively and Turkish-Armenian international boundary was subsequently delimited *[26]*, as clearly states The Hague Convention *[27]* (article 54 of the 1899; article 81 of the 1907) *[28]*: *"The award, duly pronounced and notified to the agents of the parties, settles [puts an end to] the dispute definitively and without appeal." [29]*

3. The Validity of the Arbitral Award

For the arbitral award to be valid it must meet certain criteria:

1) The arbitrators must not have been subjected to any undue external influence such as coercion, bribery or corruption;

2) The production of proofs must have been free from fraud and the proofs produced must not have contained any essential errors;

3) The compromis must have been valid;

4) The arbitrators must not have exceeded their powers *[30]*.

<u>Criterion 1</u> – The arbitrators must not have been subjected to any undue external influence such as coercion, bribery or corruption.

In Armenian-Turkish boundary case the arbitrator, as was agreed in the compromis, (i.e. Article 89, the Treaty of Sevres), was *"the President of the United States"*, namely Woodrow Wilson. President Wilson often was challenged for his policy and had various disagreements with other politicians and political bodies. Nevertheless, nobody and never has questioned his political or personal integrity and he never was blamed to act under external influence.

Conclusion:

It is apparent and doubtless that the arbitrator *"have not been subjected to any undue external influence – to coercion, bribery or corruption."*

<u>Criterion 2</u> – The production of proofs must have been free from fraud and the proofs

produced must not have contained any essential errors.

As it was mentioned above, for the accomplishment of the assignment the State Department mid-July 1920 organized a special task group, which was officially entitled: *"Committee upon the Arbitration of the Boundary between Turkey and Armenia."*

The head of the committee was William Linn Westermann, professor of the University of Wisconsin, soon after Professor of Columbia University (1923–48), specialist in the history and politics of the Near and Middle East. In 1919 he had been the chief of the Western Asia division of the American Commission to Negotiate Peace in Paris *[31]*. The principal collaborators and contributors in the committee were Major (Prof.) Lawrence Martin of the Army General Staff, who had participated as the geographer of the Harbord mission, and Harrison G. Dwight of the Near Eastern division of the Department of State *[32]*.

It is obvious that all experts in the task group were knowledgeable, experienced and impartial professionals. After over two months of intensive and thorough work, at the end of September 1920, the task group produced a *"Full Report of the Committee upon the Arbitration of the Boundary between Turkey and Armenia."*

The report was sent to the War Department for its observations on 28 September 1920. After seven weeks of comprehensive and scrupulous observations the committee's report was finally delivered to the White House on 12 November 1920. Ten days later, on 22 November 1920, Woodrow Wilson signed the final report, and officially delivered the award through the US Embassy in Paris on 6 December 1920.

President Wilson's award, thanks to its comprehensive character, legal justification and logical arguments, is highly regarded by international lawyers at present:

"President Wilson's arbitral decision was not implemented. Nevertheless, this award must be regarded as one of the most significant analyses of the various factors that have to be taken into account in the determination of international boundaries and of the relationship among them." [33]

"President Wilson's determination of the territorial frontiers of the newly established Armenian State particularly interesting because its includes an explanation of the reasons motivating it: the need for a "natural frontier"; "geographical and economic unity for the new state"; ethic and religious factors of the population were taken account of so far as compatible; security, and the problem of access to the sea, were other important conditions." [34]

Conclusion:

The arbitral award was drawn by respectful and well-informed experts, and, in addition, passed through the United States Government's two relevant department's scrutiny and inspection. It is obvious that the State Department and the Department of War were capable to exclude any *"fraud"* or to notice any *"essential error"* in *"the production of proofs."* Finally the award was signed by the US President, who would never abide a mistake or tolerate any misconduct.

<u>Criterion 3</u> – The compromis must have been valid.

There are several factors that prove the validity of the compromis.

Factor a) – The compromis was duly incorporated in the treaty.

The consent of States to submit a dispute to arbitration may be expressed in different ways: a) by a special arbitration treaty or compromis; b) by the inclusion in any treaty of a special arbitration clause providing for arbitration of any dispute between the parties which might arise in connection with the application of that treaty; c) by a general treaty of arbitration according to which the parties undertake to submit to arbitration all, or certain kinds, of disputes between them which might arise in the future *[35]*.

The consent of Armenia and Turkey, as well as of other High Contracting Parties, *"to*

submit to the arbitration of the President of the United States the determination the question of frontier to be fixed between Turkey and Armenia" and to be bound by the award *"to accept his decision thereupon"* was done by the inclusion of a special arbitration clause in the Treaty of Sevres (10 August 1920) *[36]*.

Article 89: *"Turkey and Armenia as well as the other High Contracting Parties agree to submit to the arbitration of the President of the United States of America the question of the frontier to be fixed between Turkey and Armenia in the Vilayets of Erzerum, Trebizond, Van and Bitlis, and to accept his decision thereupon , as well as any stipulations he may prescribe as to access for Armenia to the sea, and as to the demilitarization of any portion of Turkish territory adjacent to the said frontier."*

Factor b) – The compromis was duly negotiated.

In a joint note, on April 20, 1920, the Allied High Commissioners in Istanbul summoned the Turkish authorities to send a Peace Delegation to receive the draft peace treaty. The Ottoman delegation, headed by Senator Tevfik Pasha (Bey) [former Grand Vezier] left for Paris in May 1 *[37]*. Ten days later on May 11 it was formally given the draft peace treaty. Turkish Government was accorded one month to submit in writing any observations or objections it might have relative to the treaty *[38]*. Tevfik Bey officially acknowledged the receipt of the treaty and pronounced that the document would be given the earnest and immediate attention of his government *[39]*. At the end of May, Damad Ferid, the Grand Vezier of Turkey, applied to the Supreme Council for one-moth extension in presenting the Turkish observations on the settlement. The Supreme Council compromised by granting a two-week extension until 25 June 1920 *[40]*.

The first set of Turkish observations, bearing the signature of Damad Ferid Pasha, was submitted on 25 June 1920. On July 7 second Turkish memorandum was received. In adopting a reply Supreme Council authorized the drafting committee to make minor revisions on the wording of the treaty without altering the substance *[41]*. Regarding the future of Armenia and the arbitration of the boundaries Supreme Council stated: *"they can make no change in the provisions which provide for the creation of a free Armenia within boundaries which the President of the United States will determine as fair and just." [42]* The certitude that Armenians will not be safe and will not be treated fairly by Turkish authorities was based on lifelong understanding that:

"During the past twenty years Armenians have been massacred under conditions of unexampled barbarity, and during the war the record of the Turkish Government in massacre, in deportation and in maltreatment of prisoners of war immeasurably exceeded even its own previous record (...) Not only has the Turkish government failed to protect its subjects of other races from pillage, outrage and murder, but there is abundant evidence that it has been responsible for directing and organizing savagery against people to whom it owed protection." [43]

The Allied response was delivered to the Turkish delegation on 17 July 1920.

Factor c) – The compromis was signed by authorized representatives of a lawful government.

In 1918–1922 Sultan–Caliph Memed VI (Vahydud–Din Efendi // Vahideddin) was the head of the Ottoman Empire, politically recognized legitimate ruler *[44]*. Sultan represents the de jure Government *[45]*. Pursuant to article 3 of the Ottoman constitution [23 December 1876; 23 July 1908] *"The Ottoman sovereignty (...) belongs to the eldest Prince of the House of Ottomans"*. Treaty making power was vested in the Sultan. The Sultan had the sole power to legislate *[46]*. Among the sovereign rights of the Sultan (The Ottoman Constitution, article 7) among others is the conclusion of the treaties.

On 22 July 1920, Sultan Mehmed VI, the constitutional head of the state, convened a *Suray–i Saltanat* (Crown Council), at the Yildiz Palace. The argument for signature

was based on the *"necessities of the situation"*. The Council, which was attended by fifty prominent Turkish political and military figures, including former ministers, senators and generals, as well as by Prime Minister Damad Ferid Pasha, recommended in favor of signing the treaty. The Sultan rounded up the proceedings by asking those in favor of signature to stand up. Everybody but one stood up. The Treaty was accepted *[47]*. The final treaty, including the arbitral clause [Article 89] was signed by Turkish plenipotentiaries [General Haadi Pasha, Senator; Riza Tevfik Bey, Senator; Rechad Haliss Bey, Envoy Extraordinary and Minister Plenipotentiary of Turkey at Berne] sent by the Sultan's Government at Constantinople under the leadership of Damad Ferid Pasha *[48]*.

Conclusion: The compromis was valid.

<u>Criterion 4 – The arbitrators must not have exceeded their powers.</u>

The compromis [Article 89 of the Sevres Treaty] asked the arbitrator 1) to fix the frontier between Turkey and Armenia in the Vilayets of Erzerum, Trebizond, Van and Bitlis; 2) to provide access for Armenia to sea; 3) to prescribe stipulations for the demilitarization of Turkish territory adjacent to the Turkish–Armenian frontier.

President Woodrow Wilson strictly remained within the assignment which has been prescribed by compromis. Even there was a strong pressure on him by missionary groups to include town of Karpurt and vicinities in the future Republic of Armenia, Wilson did not exceed his powers.

The official title of his decision clearly shows that he accurately fulfilled his duty: *"Decision of the President of the United States of America respecting the Frontier between Turkey and Armenia, Access for Armenia to the Sea, and the Demilitarization of Turkish Territory adjacent to the Armenian Frontier."*

4. Legal Features and the Current Status of the Award

a) Though the arbitration mainly is done out of courts but it is a legal procedure. The arbitration is based either upon contract law or, in the case of international arbitration, the law of treaties, and the agreement between the parties to submit their dispute to arbitration is a legally binding contract. Thus the indispensable feature of arbitration award is that it produces an award that is final and binding – *"The arbitral award is the final and binding decision by an arbitrator in the full settlement of a dispute." [49]* By agreeing to submit the dispute to arbitration – *compromis [50]* – the parties in advance agree to accept the decision *[51]*.

b) Pursuant to article 89 of the Treaty of Sevres, the arbitral clause was endorsed by *"the other High Contracting Parties"*, so issue of determination of the boundary was submitted to the arbitration on behalf of all state–signatories of the Treaty of Sevres as well. As the Treaty of Sevres was signed by lawful representatives (*"having communicated their full powers, found in good and due form"*) of the 18 countries [The British Empire [separately] – 1) United Kingdom, 2) Canada, 3) Australia, 4) New Zealand, 5) Union of South Africa, 6) India *[52]*, 7) France, 8) Italy and 9) Japan [as Principal Allied Powers], as well as by 10) Armenia, 11) Belgium, 12) Greece, 13) Poland, 14) Portugal, 15) Romania, 16) Kingdom of Serbs–Croats–Slovenes *[53]*, and 17) Czecho–Slovak Republic *[54]* of the one part and 18) Turkey of the other part], and they pledged *"to accept the decision thereupon"*, thus it is definitely compulsory arbitration and is obligatory for all of them.

c) Once arbitration has been properly executed it becomes irrevocable. It employs the legal doctrine of *Res Judicata (finality of judgments)*, which holds that once a legal claim has come to final conclusion it can never again be litigated *[55]*. The doctrine of *res judicata* is considered applicable to all arbitral awards, whether the special agreement or general treaty of arbitration contains such a provision or not.

d) The arbitral awards and court judgments are similar in their nature, as both are based on law *[56]*. They both are legal decisions. Therefore, the Doctrine of Collateral Estoppel, which affirms that an issue, which has already been legally duly determined, cannot be reopened or litigated again in a subsequent proceeding, applies in arbitration cases as well *[57]*.

e) If a party to an arbitration by an action conforms the award or, by lack of any action in a reasonable period, never confront the award, which believed to be a tacit agreement, the award considered be valid and biding. It is thereafter precluded from going back on that recognition and challenging the validity of the award [Arbitral Award by the King of Spain (1960) International Court of Justice, Rep. 213] *[58]*.

Turkey never has challenged the validity of President Wilson's arbitral award, never started any action for cancellation of the award, and by lack of any action gave its "tacit agreement", therefore the award is absolutely and definitely "valid and binding".

f) The arbitration decisions engage the parties for an unlimited period *[59]*. The validity of the arbitration is not dependent upon its subsequent implementation.

h) The President is the representative authority in the United States, *"his voice is the voice of the nation"* *[60]*. The President's representative character also implies that all official utterances of the President are of international cognizance and are presumed to be authoritative *[61]*. Foreign nations must accept the assertion of the President as final *[62]*. By virtue of the arbitrator's position the award is binding for the United States as well.

i) Annulment (nullification of the legality) of an arbitral award occurs only when there is some authoritative public or judicial confirmation of the ground for such an annulment. This confirmation might come from an international agency such as the International Court of Justice. Confirmation of the ground of an annulment might also be based on international public opinion deriving from general principals of law common to all nations *[63]*. Refusal by the losing party to comply with the award is not in itself equivalent to a lawful annulment. The plea of nullity is not admissible at all and this view is based upon Article 81 of The Hague Convention I of 1907, and the absence of any international machinery to declare an award null and void *[64]*.

Final Conclusions

Territorial disputes, even when they are of law intensity, continue to represent a significant threat to the international peace and security. It is particularly true of those conflicts that remain unresolved for a long time, allowing the rational bases of settlement to be layered by painful emotions. For example, Ararat is not a mere mountain for Armenians. It is not a number of million tones of stone, soil and snow. It's the core of the Armenian national and Biblical-Christian identity. Thus the Turkish *"captivity"* of Ararat and the world ignorance of the fact have grown into a very considerable psychological factor, which is impossible to ignore.

After the arbitrary award of the President of the USA, [signed on 22 November 1920, and duly notified on 6 December 1920] the presence and all acts taken by the Turkish Republic in the "Wilsonian Armenia" are illegal and invalid. Consequently, in spite of the long standing occupation Turkey does not possess any legal title to the territory and its *de facto* sovereignty is not more than an administrative control by force of arms. Belligerent occupation does not yield lawful rule over a territory. A single act of control is not enough to establish a transfer of title as Turkey might hope. Not even continuous occupation since 1920, forced changed demography of the territories and practices aiming at altering the heritage and the character of the country would help Turkey get the title.

The arbitral award of the President of the United States never was revoked and it can't be done. There is not a single legal instrument that conceded *"Wilsonian Armenia"* to Turkey. Furthermore, the boundary between Armenia and Turkey, as determined by President of the United States, was reconfirmed by the Republic of Turkey by virtue Article 16 of the Treaty of Lausanne (24 July 1924). By the Treaty of Lausanne, which is considered *"birth certificate of the Republic of Turkey"*, Turkey and other High Contracting Parties recognized the Turkish title only over the territories situated inside the frontiers *"laid down"* in the Treaty of Lausanne. No frontier was laid down between Armenia and Turkey, thus *"Wilsonian Armenia"* defiantly and evidently was not included in Republic of Turkey. By renouncing all *"rights and title"* over territories *"situated outside the frontiers laid down"* in the Treaty of Lausanne, the Republic of Turkey renounced its title *"whatsoever"* over *"Wilsonian Armenia"* and by virtue of international treaty reconfirmed the legal effects of the arbitral award of the President of the United States:

Article 16. Turkey hereby renounces all rights and title whatsoever over or respecting the territories situated outside the frontiers laid down in the present Treaty and the islands other than those over which her sovereignty is recognized by the said Treaty, the future of those territories and islands being settled or to be settled by the parties concerned.

It is true that Armenia possesses the legal validity to the *"Wilsonian Armenia"*, but it is also true that legal validity by itself will not lead to a solution. Indeed Armenia is the *de jure* holder of the title and Turkey grips the control, and none would relinquish its claims, based on Armenian side on the legal validity and on Turkish side on the military power.

It is true that international law by itself will not be able to bring about a solution for the Armenian-Turkish confrontation. Nonetheless, there is no doubt that international law is the only way to bring about a just and peaceful resolution, thus a durable and permanent solution.

Article submission date: 25.06.2012

ENDNOTES

1. **Louis B. Sohn,** The Role of Arbitration in Recent International Multinational Treaties, Virginia Journal of International Law, # 23,1983, p. 171-2.
2. International Law Commission Yearbook, Doc. A/2436, 1953, II p. 202.
3. **Shabtai Rosenne**, The Law and Practice of the International Court, 1920-1996, Third edition, vol. I, (The Court and the United Nations), 1997, The Hague-Boston-London, p. 11. A Dictionary of Arbitration and its Terms, (ed. by Katharine Seide) New York, 1970. p. 126.
4. **Sheldon Amos,** Political and Legal Remedies for War, London-Paris- New York, 1880, p. 164-5.
5. Manual of Public International Law, (ed. by Max Sorensen), New York, 1968, p. 584.
6. The Hague Court Reports, (ed. by James Brown Scott), New York, 1916, p. lvi-lvii.
7. Manual of Public International Law, *op. cit.*, p. 717.
8. **Arnold J. Toynbee,** Survey of International Affairs 1920-1923, London, 1925, p. 9
9. **G. H. Hackworth,** Digest of International Law, Turkish-Armenian Boundary Question, v. I, Chapters I-V, Washington, 1940, p. 715.
10. The United States recognized the independence of Armenia, but refused to recognize that of Georgia and Azerbaijan. (H. Lauterpacht, Recognition in International Law, Cambridge, 1947, p.
11. Papers Relating to Foreign Relations of the United States, 1920, v. III, Washington, 1936. p. 778.) [hereinafter - FRUS].
12. Hackworth, *op. cit.*, p. 715.
13. The Treaties of Peace, 1919-1923, (Preface by Lt.-Col. Lawrence Martin).vol. I, New York, 1924, p. xxxii.
14. Papers Relating to Foreign Relations of the United States, 1920, III, Washington, 1936. p. 780.
15. *Ibid.*, p. 783.
16. For the Full Report with relative materials, see: US Archives, General Records of the Department of State (Decimal file, 1910-1920), RG 59, RG 59, 760J.6715/65.
17. The notion of an historic title is well known in international law. Historic title is a title that has been

so long established by common repute that this common knowledge is itself a sufficient title.

18. See: Article 16, Treaty of San Stefano, March 3, 1878. See also: Gustave Rolin-Jaequemyns, Armenia and Armenians in the Treaties, London 1891.
19. Diplomacy in the Near and Middle East, 1914–1956, (by J.C. Hurewitz) vol. II, New Jersey, 1956, p. 37.
20. **Vahan Cardashian,** Armenian Independence, New York Times, 30 March 1922, p. 93.
21. **R. Hovannisian,** The Republic of Armenia, v. IV, Berkeley, 1996, p. 37.
22. *Ibid., p. 40.*
23. **Cukwurah A. O.,** The Settlement of Boundary Disputes in International Law, Manchester, 1967, p. 165–6.
24. *Ibid.*, p. 31. Hackworth, *op.cit.*, p. 715.
25. For the full text of Wilson's letter see: FRUS, v. III, pp. 790–795.
26. *Ibid.*, p. 789–90.
27. **Cukwurah A.O.,** *op. cit.*, p. 31. Hackworth, *op..cit.*, p. 715.
28. The 1899 Convention was ratified by Turkey on July 12, 1907. (The Hague Court Reports, *op. cit.*, p. cii).
29. This notion was comprised in article # 54 of the 1899 Convention with slightly deferent wording: *"The award, duly pronounced and notified to the agents of the parties [at variance, puts an end to] the dispute definitively and without appeal."*(The Hague Court Reports, *op. cit.*, p. lxxxix).
30. *Ibid.*
31. Manual of the Terminology of Public International Law, *op.cit.*, § 508, p. 588–90.
32. **R. Hovannisian,** *op. cit.*, vol. IV, p. 30.
33. *Ibid.*
34. **Yahuda Z. Blum,** Secure Boundaries and Middle East Peace, In Light of International Law and Practice, Jerusalem, 1971, p 26.
35. **A.L.W. Munkman,** Adjudication and Adjustment – International Judical Decision and the Settlement of Territorial and Boundary Disputes, p. 139; n. 4 [In: Title to Territory, (ed. Malcolm N. Show), Dartmouth, 2005.]
36. Manual of the Terminology of Public International Law, *op. cit.*, § 506, p.586.
37. The official full text of the Treaty of Sevres was published – British and Foreign State Papers, 1920. vol. CXIII, Printed and Published by His Majesty's Stationary Office, London, 1923, pp. 652–776, [hereinafter – British Papers] and separately, as Command Paper 964 – Treaty Series No. 11 (1920), Treaty of Peace with Turkey, signed at Sevres, August 10, 1920, HMSO, London, 1920, 100 pages.
38. **R. Hovannisian,** The Republic of Armenia, 1996, Berkeley, v. III, p. 106.
39. Herbert Adams Gibbons, An Introduction to World Politics, The Century Co., New York, 1922, p. 430. Paul C. Helmreich, From Paris to Sevres, Ohio, 1974, p. 309.
40. British Papers, *opt.cit.*, v. XIII, p. 70.
41. *Ibid.* p. 79.
42. *Ibid.* VIII, pp. 553–556.
43. *Ibid.*
44. *Ibid.*
45. **Arnold J. Toynbee,** Kenneth P. Kirkwood, Turkey, New York, 1927, p. 151.
46. Harold Armstrong, Turkey in Travail, The Birth of a New Nation, London, 1925, p. 113.
47. Eversley [Lord], The Turkish Empire, From 1288 to 1914, and From 1914 to 1924, [by Sir Valentine Chirol], (Abridged), Lahore, 1958, p. 295.
48. **Salahi Ramsdan Sonyel,** Turkish Diplomacy 1918–1923, Mustafa Kemal and the Turkish National Movement, London, 1975, p. 82.
49. **A. Toynbee, K. Kirkwood,** *op.cit.*, p. 76. Elaine Diana Smith, Origins of the Kemalist Movement and the Government of the Grand National Assembly (1919–1923), June 1959, The American University Washington D.C., (Ph.D. in International Relations and Organization), p. 133.
50. A Dictionary of Arbitration and its Terms, *op. cit.*, p. 32.
51. *The compromis is the arbitration agreement between sovereign States which empowers them to arbitrate an existing dispute.* (A Dictionary of Arbitration and its Terms, *op. cit.*, p. 54)

52. *Ibid.*, p. 27.
53. At present India, Pakistan and Bangladesh.
54. At present Serbia, Croatia, Slovenia, Bosnia and Herzegovina, Macedonia and Montenegro.
55. At present Czech Republic and Slovak Republic.
56. *Ibid.*, p. 198.
57. Manual of Public International Law, *op.cit.*, p. 584.
58. A Dictionary of Arbitration and its Terms, *op. cit.*, p. 49
59. Manual of Public International Law, *op.cit.*, p. 694.
60. **Luzius Wildhaber**, Treaty Making Power and Constitution, Basel and Stuttgart, 1971, p. 98.
61. **Quincy Wright**, The Control of American Foreign Relations, New York, 1922, p. 36.
62. *Ibid, p. 37.*
63. *Ibid., p 38.*
64. A Dictionary of Arbitration and its Terms, *op.cit.*, p. 15.
65. Manual of Public International Law, *op.cit.*, p. 693–94.

ԱՄԵՐԻԿԱՅԻ ՄԻԱՑՅԱԼ ՆԱՀԱՆԳՆԵՐԻ ՆԱԽԱԳԱՀ ՎՈՒԴՐՈ ՎԻԼՍՈՆԻ ԻՐԱՎԱՐԱՐ ՎՃԻՌԸ ԹՈՒՐՔԻԱ–ՀԱՅԱՍՏԱՆ ՍԱՀՄԱՆԻ ՎԵՐԱԲԵՐՅԱԼ

ԱՐԱ ՊԱՊՅԱՆ

«Մոդուս Վիվենդի» կենտրոնի ղեկավար

Սույն հոդվածում առաջին անգամ փորձ է արվել քննության ենթարկել Միացյալ Նահանգների նախագահ Վուդրո Վիլսոնի մասնակցությունը Առաջին աշխարհամարտից հետո հայ ժողովրդի և Հայաստանի Հանրապետության (1918–1920թթ.) ճակատագրերում, հատկապես Հայաստանի և Թուրքիայի սահմանը որոշելու գործում: Հոդվածում պատմական հենքի վրա տրված է Վիլսոնի Իրավարար վճռի (22 նոյեմբերի 1920թ.) վերլուծությունը, բացահայտված են հարցի իրավական կողմերը և քաղաքական հետևանքները: Սույն հոդվածը նաև որոշակի նպաստ է բերում 1917–1921թթ. բարդագույն ժամանակահատվածում Միջին արևելքում նախագահ Վիլսոնի քաղաքականությունն հասկանալու գործին, ինչպես նաև օգնում է ըմբռնելու այդ քաղաքականության հնարավոր ազդեցությունը տարածաշրջանի վրա մեր օրերում:

Հոդվածի ներկայացման ամսաթիվը՝ 22.06.2012 թ.

АРБИТРАЖНОЕ РЕШЕНИЕ О ТУРЕЦКО–АРМЯНСКОЙ ГРАНИЦЕ ОТ ПРЕЗИДЕНТА СОЕДИНЕННЫХ ШТАТОВ АМЕРИКИ ВУДРО ВИЛЬСОНА

АРА ПАПЯН

Руководитель центра Модус Вивенди

Эта статья является первой попыткой провести исследование по вопросу участия президента США Вудро Вильсона в судьбах армянского народа и Республики Армения (1918–1920) после Первой мировой войны, в особенности в определении границы между Арменией и Турцией. В статье на фоне исторических событий дан анализ, выявлены правовые аспекты и политические последствия Арбитражного решения Вильсона от 22 ноября 1920г. Данная статья также вносит свой вклад в понимание политики президента Вильсона на Ближнем Востоке в сложный период 1917–1921 гг., а также возможные последствия этой политикии в регионе и сегодня.

Дата представления статьи 22.06.2012

ԱՐՄԵՆ ՔԻՆԱԿՑՅԱՆ

Հայաստանի Հանրապետության ազգային անվտանգության ծառայության գիտաուսումնական կենտրոնի պետ, իրավաբանական գիտությունների թեկնածու

ՄԱՐԴԱԿԵՆՏՐՈՆ ԱՆՎՏԱՆԳՈՒԹՅՈՒՆ

ՀՏԴ 351/354:32.001

Մարդը տիեզերքի գեղեցկությունն ու զարդն է,
կենդանական աշխարհի թագն ու պսակը:
Վ. Շեքսպիր

Մարդը, նրա արժանապատվությունը,
հիմնական իրավունքները և ազատությունները
բարձրագույն արժեք են:
ՀՀ Սահմանադրություն, հոդված 3

Հոդվածում ներկայացված են գլոբալ և ազգային անվտանգության վերաբերյալ արդի պատկերացումների զարգացման միտումները, վերլուծության է ենթարկված անհատի, հասարակության և պետության անվտանգության հարաբերակցությունը, պետաիրավական տեսանկյունից բացահայտված և ձևակերպված են ազգային անվտանգության համակարգի կառուցման առաջնահերթությունները, հեղինակի կատարած ուսումնասիրությունների արդյունքներով տրված է անհատի անվտանգության դերը անվտանգության ընդհանուր համակարգում, որի հիման վրա սահմանված է մարդակենտրոն անվտանգության հասկացությունը:

Հանգուցային բառեր և արտահայտություններ՝ հասարակական հարաբերություններ, անվտանգության ընկալումներ, գլոբալ, տարածաշրջանային և ազգային անվտանգության համակարգեր, մարդու իրավունքների և ազատությունների պաշտպանություն, իրավական ինստիտուտ, իրավական երաշխիք:

Այսօր մարդկության աչքի առաջ փլուզվում են երբեմնի անսասան թվացող հյուսիսաֆրիկյան և որոշ այլ արաբական ռեժիմներ, կանխատեսվում են հեղափոխական զարգացումներ ոչ միայն հարևան, այլև տարածաշրջանից դուրս գտնվող մի շարք պետություններում, բազմաթիվ ուսումնասիրություններ են կատարվում դրանց պատճառների ու նպաստող հանգամանքների վերաբերյալ՝ կապելով աշխարհաքաղաքական, տնտեսական, էթնիկական, տեղեկատվական, կրոնական և բազմաթիվ այլ գործոնների հետ: Լայնորեն քննարկվում են նաև տեղի ունեցող իրադարձությունների ֆոնին միջազգային ահաբեկչությանը հասցված վճռական հարվածից հետո (ի դեմս թիվ մեկ ահաբեկիչ Օսամա բեն Լադենի ոչնչացման) ստեղծված նոր իրողությունները:

Այդ համատեքստում շատ հետազոտողներ փորձում են վերլուծել առկա պայմաններում գլոբալ, տարածաշրջանային ու ազգային անվտանգության համակարգերի կառուցման հեռանկարները, մասնավորապես, վերը նշված փաստերի ու անվտանգության համակարգերի զարգացման սկզբունքների միջև պատճառահետևանքային կապը, այդ համակարգերի հետագա զարգացման վրա ստեղծված իրավիճակի հնա-

րավոր ազդեցության բնույթը և չափը:

Սույն աշխատանքում մենք կփորձենք հայացք նետել անվտանգության արդի ընկալումներում հիշյալ իրադարձությունների կապակցությամբ տեղի ունեցող զարգացումներին մեկ այլ՝ պետաիրավական տեսանկյունից:

Պետությունն իր էությամբ հասարակությանը կազմակերպող, ժողովրդի ազատությունն ու անվտանգությունը երաշխավորող կառույցի դեր է կատարում, ուստի բնական է, որ պետք է ապահովի յուրաքանչյուրի հիմնական սահմանադրական իրավունքների ու ազատությունների պաշտպանությունը: Սակայն, անհրաժեշտության դեպքում, պետությունը նույն նպատակներով պետք է սահմանափակի նաև իր միջամտությունը հասարակական հարաբերություններին, եթե դա կարող է բերել նշված իրավունքների ու ազատությունների ոչ իրավաչափ խոչընդոտման: Այս մեխանիզմը, որը ամրագրված է քաղաքակիրթ աշխարհի շատ երկրների, այդ թվում՝ Հայաստանի Սահմանադրությամբ, անձի, հասարակության և պետության շահերի փոխլրացման ու ներդաշնակման լավագույն դրսևորումներից է: Առանց այդպիսի մեխանիզմների արդի պայմաններում հնարավոր չէ ապահովել այդ շահերն այնպիսի կարևոր ոլորտներում, ինչպիսիք են տնտեսությունը, սոցիալական կյանքը, պաշտպանությունը, հասարակական կարգի պահպանությունը, ազգային անվտանգությունը:

Ազգային անվտանգության ապահովումը ցանկացած հասարակությանը հուզող առաջնային հիմնահարցերից է: Ավելորդ է լուսաբանել անգամ հիմնավորել, թե ինչու է այդ ոլորտն այդքան կարևոր:

Արդի պայմաններում ազգային անվտանգության վերաբերյալ պատկերացումները հիմնականում ունիվերսալ բնույթ են կրում, և չկա գոնե մեկ պետություն, որը չդիտի դրա ապահովումը որպես պետական գործունեության ինքնուրույն ուղղություն: Սակայն, յուրաքանչյուր պետության մեջ այդ ոլորտի նկատմամբ գործնական մոտեցումն առանձնահատուկ է, ինչը պայմանավորված է նրա կառուցվածքի և ռեժիմի առանձնահատկություններով, աշխարհաքաղաքական և տնտեսական առաջնահերթություններով, ժողովրդի հոգևոր–մշակութային արժեհամակարգով, անգամ բնավորության գծերով:

Հատկապես այսօր աշխարհում ընթացող գլոբալ փոփոխությունների, հյուսիսաֆրիկյան և արաբական այլ երկրներում ծայր առած հեղափոխական շարժումների ֆոնին շատ հետազոտողներ փորձում են հասկանալ համաշխարհային, տարածաշրջանային և ազգային մակարդակներում անվտանգության համակարգերի զարգացման նորահայտ օրինաչափությունները, դրանց ազդեցությունն այդ համակարգերի ապագայի վրա, կանխատեսել այս կամ այն երկրում քաղաքական, սոցիալական, տնտեսական վերափոխումների ընթացքը և հասարակական ու պետական անվտանգության ապահովման նոր ձևաչափերի առաջացումը:

Սակայն, նշված պետություններում ձևավորված անվտանգության համակարգերի նույնիսկ հպանցիկ ուսումնասիրությունը աներկբայորեն թույլ է տալիս առանձնացնել մի շատ կարևոր հանգամանք. դրանք երբեք չեն կրել մարդակենտրոն բնույթ, այսինքն՝ հիմքում չեն ունեցել յուրաքանչյուր քաղաքացու, անկախ դիրքից, սոցիալական ծագումից, էթնիկ պատկանելությունից, գույքային և այլ դրությունից, անվտանգության ապահովումը, այլ ուղղված են եղել կառավարող շրջանակների գաղափարական կամ ռազմահայրենասիրական թեզերը կյանքի կոչելուն, կրոնաբարոյական կամ «հեղափոխական» (ինչպես Լիբիայի դեպքում) արժեքների սպասարկմանը, ինչպես նաև այդ շրջանակների ու նրանց ունեցվածքի անվտանգության երաշխավորմանը:

Այս համատեքստում է, որ առաջ է գալիս մարդակենտրոն անվտանգության արժևորման անհրաժեշտությունը: Փորձենք համառոտ պարզաբանել դրա էությունը:

Երբ քաղաքական բառապաշարում սկսվեց օգտագործվել ազգային անվտանգություն եզրը, այն չուներ այն նշանակությունը, ինչ այժմ: Այդ եզրն առաջին անգամ կիրառվել է 1904 թ. ԱՄՆ նախագահ Թ. Ռուզվելթի (T. Ruzvelt) կողմից Կոնգրեսին հասցեագրված ուղերձում, որտեղ նա հիմնավորում էր Պանամայի նեղուցը Միացյալ Նահանգների ազգային անվտանգության շահերի գոտի հայտարարելու անհրաժեշտությունը [9, էջ 14]:

Առաջին իրավական փաստաթուղթը, որտեղ օգտագործվել է «ազգային անվտանգություն» եզրը 1947 թ. ԱՄՆ Կոնգրեսի կողմից ընդունված «Ազգային անվտանգության մասին» օրենքն է [10]: Օրենքը կարգավորել է, մասնավորապես, ԱՄՆ ազգային անվտանգության խորհրդի ձևավորման և գործունեության, Կենտրոնական հետախուզական վարչության ստեղծման, դրա գործունեության նկատմամբ վերահսկողության հարցերը և այլն: Այսինքն՝ հիշյալ օրենքում քայքայիչ ազդեցություններից հասարակության պաշտպանությունը դիտարկվել է ԱՄՆ ընդհանուր ազգային (պետական) անվտանգության համատեքստում:

Այսօր էլ, առանց արտաքին ու ներքին սպառնալիքներից ապահովագրվելու, հատկապես, տնտեսական, ռազմական, տեղեկատվական անվտանգության կայուն երաշխիքների ստեղծման որևէ ժողովուրդ չի կարող բնականոն զարգանալ, օգտվել քաղաքակրթության բարիքներից, գտնել իր տեղը սրընթաց փոփոխվող աշխարհում, դիմագրավել սպառնացող մարտահրավերներին:

Սակայն, արդի ժամանակներում անվտանգության ընկալումները (վերաբերեն դրանք անձի, թե ազգային–պետական անվտանգությանը) էական փոփոխություններ են կրել: Մասնավորապես, առաջին պլան է մղվել անձի և հասարակության անվտանգությունը, այսինքն՝ այն հիմնարար արժեքների, ինստիտուտների անվտանգ կեցությունը՝ պաշտպանվածությունը և ապահովվածությունը, առանց որոնց պետությունն առհասարակ գոյություն ունենալ չի կարող: Դրա հիմքը դրվեց մարդու հիմնարար իրավունքների ու ազատությունների վերաբերյալ միջազգային իրավական հետևյալ կարևորագույն փաստաթղթերի ընդունմամբ՝

– Միավորված ազգերի կազմակերպության կանոնադրության (1945 թ).

– Մարդու իրավունքների համընդհանուր հռչակագրի (1948 թ.).

– Մարդու իրավունքների եվրոպական կոնվենցիայի (1950 թ.).

– Քաղաքացիական և քաղաքական իրավունքների մասին միջազգային դաշնագրի (1966 թ.).

– Տնտեսական, սոցիալական և մշակութային իրավունքների մասին միջազգային դաշնագրի (1966 թ.):

Այսպիսով՝ կարելի է հանգել հետևության, որ ազգային անվտանգության և մարդու (անձի, անհատի) անվտանգության վերաբերյալ առավել ամբողջական իրավական ինստիտուտներն առաջացել են միաժամանակ: Բնականաբար, դա պատահական համարել չի կարելի, և գլխավոր գործոնը, որը պայմանավորեց անվտանգ գոյության և զարգացման ապահովման նոր իրավական և քաղաքական մեխանիզմների մշակման անհրաժեշտությունը երկրորդ համաշխարհային պատերազմն էր: Պատերազմի արհավիրքները կրած աշխարհը սկսեց գիտակցել, որ առանց անձի կյանքը, առողջությունը, պատիվն ու արժանապատվությունը, իրավունքներն ու ազատությունները այդպիսի արհավիրքներից ապահովագրելու և անվտանգության գլոբալ, կայուն, հուսալի համակարգ ձևավորելու մարդկության ապագան մշուշոտ է և նոր ավերիչ պատերազմների առաջացումը բացառել չի կարելի: Դրա արդյունքում տեղի ունեցավ անձի, հասարակության, պետության և միջազգային անվտանգության շահերի նախկինում չտեսնված ներդաշնակություն:

Այդ միտումը պահպանվեց նաև հետագա տասնամյակներում: Արևմուտք–Արևելք սառը պատերազմի տարիներին, չնայած աշխարհի այս կամ այն հատվածում բռնկվող լոկալ պատերազմներին, հակասությունների ծայր աստիճան լարման պահերին, կողմերը զերծ մնացին միմյանց նկատմամբ ռազմական ուժի ուղղակի գործադրումից՝ քաջ գիտակցելով դրա հետևանքները:

Հարաբերականորեն լոկալ պատերազմի շրջանակներից դուրս չգալու ռազմավարության ցայտուն օրինակ են նաև երկրորդ աշխարհամարտից հետո տեղի ունեցած ռազմական գործողությունները՝ վիետնամական պատերազմը, Ֆոլկլենդական կղզիների համար ռազմական բախումը, աֆղանական պատերազմները առաջինը ԽՍՀՄ մասնակցությամբ, երկրորդը՝ դաշնակիցների՝ ընդդեմ թալիբյան իշխանության), իրաքյան երկու կամպանիաները, Եվրոպայի կենտրոնում Հարավսլավիայի դեմ հյուսիսատլանտյան դաշինքի իրականացրած օպերացիան և այլն:

Անվտանգության ընկալումներում տեղի ունեցող փոփոխություններն արտացոլված են բազմաթիվ միջազգային և ներպետական իրավական փաստաթղթերում:

Միացյալ Նահանգներում, որը համարվում է ազգային անվտանգության տեսության ծննդավայրը, անվտանգության առավել ընդարձակ իմաստն ու բովանդակությունը արտացոլվեց այդ երկրում 1994 թ. ընդունված ազգային անվտանգության ռազմավարության մեջ [11]: Այդ փաստաթղթում ամրագրված են ինչպես ներքին ու արտաքին ոլորտներում ԱՄՆ պետական անվտանգության շահերը, այնպես էլ նրա քաղաքացիների անվտանգության, իրավունքների ու ազատությունների պաշտպանության, հասարակական անվտանգության և համերաշխության, կրթական համակարգի հզորացման հարցերը, ֆիզիկական, տնտեսական և տեղեկատվական անվտանգության վրա ազդող բազմաթիվ այլ գործոններն ու դրանց ապահովման ուղիները:

Ազգային անվտանգությունը որպես անձի, հասարակության և պետության անվտանգության եռամիասնություն է ընկալվում նաև ռուսաստանցի հեղինակների կողմից և արտացոլված է Ռուսաստանի Դաշնության օրենսդրության մեջ: «Անվտանգության մասին» ՌԴ 1992 թ. մարտի 5–ի օրենքի 1–ին հոդվածի 3–րդ մասով սահմանված են անվտանգության հիմնական օբյեկտները, այն է՝

– անձը՝ նրա իրավունքներն ու ազատությունները.

– հասարակությունը՝ նրա նյութական և հոգևոր արժեքները.

– պետությունը՝ նրա սահմանադրական կարգը, ինքնիշխանությունը և տարածքային ամբողջականությունը [3]:

Հետագայում, այս սահմանման հիման վրա, 1995 թ. Դաշնային ժողովին Ռուսաստանի նախագահի հղած «Ազգային անվտանգության մասին» ուղերձում այն բնորոշվեց որպես «արտաքին ու ներքին սպառնալիքներից ազգային շահերի պաշտպանվածության վիճակ, որն ապահովում է անձի, հասարակության և պետության առաջընթաց զարգացումը» [5]:

Ներկայումս Ռուսաստանի Դաշնությունում ազգային անվտանգության հասկացության պաշտոնական սահմանումը տրված է «ՌԴ ազգային անվտանգության ռազմավարությունը մինչև 2020 թ.» կոչվող փաստաթղթում, որի համաձայն՝ ազգային անվտանգությունը անձի, հասարակության և պետության պաշտպանվածությունն է

արտաքին ու ներքին սպառնալիքներից, որը թույլ է տալիս ապահովել քաղաքացիների սահմանադրական իրավունքները, ազատությունները, կյանքի արժանի որակն ու մակարդակը, ՌԴ ինքնիշխանությունը, տարածքային ամբողջականությունը և կայուն զարգացումը, պետության պաշտպանությունը և անվտանգությունը [4]:

Անձի, հասարակության և պետության անվտանգության եռամիասնական համակարգում անձի անվտանգության առաջնահերթությունն ունիվերսալ բնույթ է ստացել: Ժամանակակից աշխարհում որևէ պետություն չի կարող ունենալ կայուն զարգացման երաշխիքներ, եթե ապահովված չեն նրա ազգային անվտանգության հիմնական բաղադրիչները և առաջին հերթին՝ անձի անվտանգությունը: Ընդ որում, «անձ» եզրը պետք է տարածական մեկնաբանության ենթարկվի. դրա տակ պետք է հասկանալ ոչ միայն մարդուն, այսինքն՝ ֆիզիկական անձին, անհատին, այլև իրավաբանական անձին [12]:

Քաղաքակիրթ պետության ազգային անվտանգությունը պետք է բնութագրվի ոչ միայն տվյալ ազգի որպես ամբողջական սոցիալ-էթնիկական համակարգի պաշտպանվածության վիճակով, այլև առանձին վերցրած յուրաքանչյուր անհատի՝ նրա կյանքի, առողջության, պատվի և արժանապատվության, իրավունքների ու ազատությունների պաշտպանվածության և ապահովվածության աստիճանով:

Ռուսաստանցի պրոֆեսոր Ա. Վորոնովի ձևակերպմամբ՝ «Ժողովրդավարական հասարակության համար ազգային անվտանգության ապահովման համակարգում առաջնահերթությունը պատկանում է անձի կենսականորեն կարևոր շահերի պաշտպանվածությանը, այնուհետև հասարակության և վերջում միայն պետության անվտանգությանը: Անվտանգության ապահովման օբյեկտների առաջնահերթության նկատմամբ այսպիսի մոտեցումը անհրաժեշտ պայման և երաշխիք է հանդիսանում ընդհանուր ազգային անվտանգության հուսալի ապահովման համար» [9]:

Միջազգային իրավական փաստաթղթերը ցանկացած պետությանը թույլ են տալիս (եթե չասենք պարտադրում են) անձի անվտանգության ապահովման հարցում առաջնորդվել ունիվերսալ մոտեցումներով: Ոչ պակաս կարևոր դեր կարող է խաղալ այս գործում առավել նշանակալի արդյունքների հասած պետությունների փորձի ուսումնասիրումը և յուրացումը: Բոլոր դեպքերում, անձի անվտանգությունը ապահովվում է իրավական և բարոյական նորմերի, հասարակական ինստիտուտների ու հարաբերությունների այնպիսի համակարգի ձևավորմամբ, որը հնարավորություն է տալիս երկրի բոլոր քաղաքացիներին ապրել արժանավայել կյանքով, դրսևորել սեփական ընդունակությունները, բավարարել սեփական օրինաչափ պահանջմունքները, կայանալ որպես հասարակության լիարժեք անդամ, պետության լիիրավ քաղաքացի:

Ինչպես լրացուցիչ անգամ վկայում են աշխարհում ներկայումս ընթացող զարգացումները, ազգային անվտանգության առավել ամուր համակարգ է ձևավորվում այն հասարակություններում և պետություններում, որտեղ անվտանգության ապահովումը մարդակենտրոն բնույթ ունի, այսինքն՝ ապահովված է առաջին հերթին ազգային անվտանգության առանցքային տարրը՝ անձի անվտանգությունը, որի շուրջ արդեն ձևավորվում են այդ համակարգի մյուս բաղադրիչները:

Հաշվի առնելով վերոգրյալը՝ մարդակենտրոն անվտանգությունը կարելի է բնորոշել որպես անվտանգության համակարգի (լինի դա միջազգային, տարածաշրջանային, թե ազգային) այնպիսի հատկություն, որը բնութագրում է անձի անվտանգության առաջ-

նահերթությունը, ինչպես նաև հիմնարար նշանակությունը հասարակության և պետության անվտանգության ապահովման գործընթացում:

Ավելորդ չէ նշել նաև, որ մարդակենտրոն անվտանգությունն առաջին հերթին ենթադրում է անձի անվտանգության իրավական երաշխիքների ստեղծում, որին պետք է հետևեն նաև համալիր՝ տեղեկատվական, վարչակառավարչական, կազմակերպչական, նյութատեխնիկական բնույթի միջոցառումներ:

Մեր դիտարկումները ցույց են տալիս, որ խոշորամասշտաբ վերափոխումների փուլում գտնվող վերոհիշյալ պետություններում տեսանելի ապագայում անվտանգության համակարգերն այնուամենայնիվ որոշակի հումանիստական ուղղվածություն կստանան, որը նաև բարերար ազդեցություն կունենա այդ երկրներում հասարակական լարվածության թուլացման վրա: Համենայն դեպս, նախկին սկզբունքներով ձևավորված համակարգերն այլևս ի զորու չեն ապահովելու այդ երկրների ազգային շահերի պաշտպանվածությունը, ինչն անխուսափելի է դարձնում անվտանգության համակարգերի համապատասխանեցումը նրանց հասարակությունների արդի պահանջմունքներին: Իսկ այդ պահանջմունքների մեջ, անկասկած, առաջին պլանում է մնում մարդու կենսական շահերի, իրավունքների ու ազատությունների նվազագույն ապահովվածությունը:

Հոդվածի ներկայացման պարեթիվը՝ 10.05.2012

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. ՀՀ Սահմանադրություն ընդունված 05.07.1995թ. (փոփոխություններով և լրացումներով առ 27.11.2005թ.). ՀՀ պաշտոնական տեղեկագիր. Հատուկ թողարկում, 05.02.2005 թ.
2. ՀՀ ազգային անվտանգության ռազմավարություն. Հաստատված է ՀՀ Նախագահի 07.02.2007թ. հրամանագրով. «Հայկական բանակ». Երևան, 2007թ.
3. Закон РФ «О безопасности» от 05.03.1992 г. № 2446-I // Собрание актов Президента и Правительства РФ, №52. Москва, 1993; Изд. «Ось-89». М., 2007.
4. Стратегия национальной безопасности Российской Федерации до 2020 г. / Информационный сборник Фонда национальной и международной безопасности. № 1-12, Москва, 2000.
5. Послание Президента РФ Федеральному Собранию «О национальной безопасности» / Независимая газета от 14.06.1996.
6. **Ս. Մ. Հակոբյան,** Փիլիսոփայության տեսություն և պատմություն / Փիլիսոփայության միասնական դասընթաց ԲՈՒՀ-երի ուսանողների համար. Հեղ. հրատ. Երևան, 2007 թ.
7. **Հ. Գ. Ճաքարյան,** Փիլիսոփայություն. Ուսումնական ձեռնարկ. ԵՊՀ հրատ. Երևան, 2005 թ.
8. **Ս. Ա. Ջաքարյան,** Փիլիսոփայության պատմություն. Ուսումնական ձեռնարկ ԲՈՒՀ-երի հումանիտար ֆակուլտետների համար (երկրորդ հրատարակություն). «Նոյյան Տապան» հրատ. Երևան, 2005 թ.
9. **Воронов А. А.** Основы нацинальной безопасности. Научно-практическое пособие. Общая часть. Изд. «Ягуар». М., 2000.
10. http://intelligence.senate.gov/nsaact1947.pdf
11. http://whitehouse.gov/sites/default/files/rssviewer/national_security_strategy. pdf.
12. http://www.arlis.am

ЧЕЛОВЕКОЦЕНТРИЧНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ

КИНАКЦЯН АРМЕН

Начальник научно-учебного центра службы национальной безопасности РА, кандидат юридических наук

Сегодня на глазах всего человечества разваливаются некоторые арабские режимы Северной Африки и прилегающих регионов, которые ранее считались непоколебимыми. Более того, прогнозируются революционные процессы не только в соседних с ними государствах, но и в других странах, находящихся вне региона. Проводятся многочисленные исследования относительно причин этих событий и сопутствующих обстоятельств, привязывая их к геополитическим, экономическим, этническим, религиозным, информационным и многим другим факторам.

Обосновано, в частности, что одной из главных причин возникновения такой ситуации является то, что система безопасности в указанных странах никогда не носила человекоцентричный характер.

В работе рассмотрен процесс изменений в восприятии значения безопасности в сложившихся условиях с государственно–правовой точки зрения. Дано понятие человекоцентричной безопасности.

Дата представления статьи 10.05.2012г.

PEOPLE–CENTRIC SECURITY

ARMEN KINAKTSYAN

Chief of the Scientific–Educational Center of SNS of RA, candidate of legal sciences

Nowadays, in the eyes of humanity some Arabic regimes of Northern African and adjacent regions are collapsing, meanwhile, they are considered to be steadfast in the early past. Moreover, revolution processes are foreseen not only in neighboring countries but also in other out of region countries. It has been done many researches concerning the reasons and favourable conditions of these events which relate them to geopolitical, economic, ethnic, religious, informational and many other factors.

It is founded, particularly, that one of major reasons of the arise of such situation is that the system of security in the above mentioned countries has never beared people–centric character.

Research has studied the process of changes in the sense of the importance of security in the formulated circumstances from the aspect of state legality. The conception of people–centric security has been given.

Article submission date 10.05.2012

ԱՆՆԱ ԱՍԱՏՐՅԱՆ

ՀՀ ԳԱԱ արվեստի ինստիտուտի փնօրենի տեղակալ, արվեստագիտության դոկտոր

ԱՆՆԱ ԱԴԱՄՅԱՆ

Երևանի Կոմիտասի անվան պետական կոնսերվատորիայի ասպիրանտ

ՏԻԳՐԱՆ ՉՈՒԽԱՃՅԱՆԻ ԴԱՇՆԱՄՈՒՐԱՅԻՆ ՍՏԵՂԾԱԳՈՐԾՈՒԹՅՈՒՆԸ. ՏՐԱՆՍԿՐԻՊՑԻԱՆԵՐ «ԶԵՄԻՐԵ» ՕՊԵՐԱՅԻՑ

ՀՏԴ 78

Հոդվածն անդրադառնում է հայ մեծանուն կոմպոզիտոր Տիգրան Չուխաճյանի երաժշտության առավել քիչ ուսումնասիրված, սակայն պատմական նշանակություն ունեցող էջին՝ դաշնամուրային երաժշտությանը, մասնավորապես իր օպերաների թեմաներով կատարված տրանսկրիպցիաներին՝ «Զեմիրե» օպերայից: Հոդվածում տեղ են գտել նաև ուշագրավ տեղեկություններ օպերայի ստեղծման և կատարման վերաբերյալ: Այնուհետև ներկայացվում է երեք տրանսկրիպցիաների մանրամասն վերլուծությունը:

Հանգուցային բառեր և արտահայտություններ՝ դաշնամուրային ստեղծագործություն, տրանսկրիպցիա, Արաբական պար, «Զեմիրե» օպերա, ինտոնացիոն ոլորտ, թեմատիկ մոտիվ, դինամիկ կոնտրաստ, սեկվենցիոն շարժում, ֆակտուրային հնարներ, հիմնական երաժշտական նյութ, պիեսի տոնայնական կառուցվածք, կոդա:

Բացառիկ է Տիգրան Չուխաճյանի դերը հայ երաժշտության պատմության մեջ: Հայ երաժշտական թատրոնի հիմնադիրը միաժամանակ առաջինն է հայ դաշնամուրային երաժշտության բնագավառում[1]: Եվ դա պատահական չէր. դաշնամուրն ուղեկցել է Չուխաճյանին իր ողջ ստեղծագործական կյանքի ընթացքում՝ առաջին իսկ քայլերից: Հայտնի է, որ նա իր հենց դաշնամուրի և տեսական առարկաների ուսուցիչ, իտալացի պոլսաբնակ մանկավարժ Մանձոնիի խորհրդով և հանձնարարականով է մեկնել Իտալիա՝ մասնագիտական երաժշտական կրթություն ստանալու նպատակով: Իր ողջ կյանքում Չուխաճյանը հանդես է եկել որպես մանկավարժ՝ դաշնամուրի դասեր տալով ապահովել իր ընտանիքի գոյությունը, որպես համերգային կատարող–դաշնակահար ծավալել է համերգային գործունեություն և գրել դաշնամուրի համար հայ իրականության մեջ անդրանիկ opus–ները, որոնք մինչ օրս առանձին ուսումնասիրության չեն արժանացել: Ի դեպ՝ կոմպոզիտորի «դաշնամուրային գործերի շարքում երկուսը ներկայացնում են նոր շրջանի թուրքական մասնագիտացուած նուագական երաժշտութեան անդրանիկ նմոյշները: Վերնագրուած են՝ «Fantaisies orientale sur des motifs turc» (N 1, N 2)»[2]:

Չուխաճյանի դաշնամուրային ժառանգությունը պայմանականորեն կարելի է բաժանել երկու խմբի՝ օրիգինալ ստեղծագործություններ դաշնամուրի համար և փոխադրումներ օպերաներից:

Օրիգինալ ստեղծագործությունների մեջ մեծ տեղ են զբաղեցնում հիմնականում սալոնային կատարման համար նախատեսված կոնցերտային բնույթի պարային պիեսները՝ վալս, մազուրկա,

---

[1] Տես Ափոյան Շ., Հայկական դաշնամուրային արվեստի պատմություն. 1850–1920, Երևան, 2006, էջ 21:

[2] Թահմիզեան Ն., Տիգրան Չուխաճեան. կեանքը եւ ստեղծագործութիւնը, Փասատենա, 1999, էջ 127:

պոլկա, գավոտ, կադրիլ, տարանտելլա: Առավել վիրտուոզ բնույթի երկեր են ֆանտազիաները, «Քնար արևելյան» կապրիսը, «Քուզի ջրվեժը» էքսպրոմտը, «Անընդհատ շարժում»-ը: Չուխաճյանն անդրադարձել է նաև ֆուգայի ժանրին, գրել 4 ֆուգա:

Դաշնամուրային տրանսկրիպցիաներն են երեք համարներ «Արիֆից», «Զեմիրե» օպերայից «Էբուդիա և Զեմիրե» արաբական մեծ բալետը, երկրորդ արաբական բալետը և «Zemireh–quadrille»–ը, «Լեբլեբիջի Հոր-հոր աղա» օպերայից «Մեծ վալսը» և «Պոպուրին»:

Ինչպես նշում է Շ.Ափոյանը՝ իր տրանսկրիպցիաներն ու ֆանտազիաները կոմպոզիտորը գրել է Լիստի, Տալբերգի ռոմանտիկական դաշնամուրային երաժշտության ազդեցության ներքո: Ֆանտազիաները կառուցված են կոմպոզիտորի երաժշտա–թատերական ստեղծագործությունների, ինչպես նաև թուրքական, արաբական, պարսկական թեմաների վրա: Օր. «Մեծ վալսը» գրված է «Լեբլեբիջի» օպերետի թեմայի հիման վրա, Կոստանդնուպոլսի հայերի կենցաղի մասին: «Զեմիրե» օպերայի ֆրանսիական և արաբական թեմաներն օգտագործվել են սյուիտի ձևում «Զեմիրե–կադրիլ» անվանմամբ, որը բաղկացած է վեց ծրագրային պիեսներից[1]:

Ներկա հոդվածում կանդրադառնանք «Զեմիրե» կոմիկական օպերայից տրանսկրիպցիաներին:

«Զեմիրեն[2]»՝ Տ.Չուխաճյանի կարապի երգը, հայկական առաջին հեքիաթ-

[1] Апоян Ш. Фортепианная музыка Советской Армении, Ереван, 1968, ст.17.

[2] Առաջին գործողություն: Էբուդիան անտառի առվակը դարձնում է աստվածային սիրային ըմպելիք, որը խմում է Էլսանթուրն ու սիրո ըմպելիքի ազդեցությամբ, սիրահարվում է Զեմիրեին, հարցուփորձ անում, ցանկանում իմանալ, թե ով է նա, բայց՝ ապարդյուն: Բայց նույն ջրից խմած Զեմիրեն նույնպես անտարբեր չէ Էլզանթուրի հանդեպ և ի նշան սիրո՝ աղջիկը երիտասարդին է նվիրում իր մատանին և ասում. «Վերցրեք և պահպանեք որպես հիշողություն իմ մասին»: Էլսանուրը հուսահատ է. ո՞վ կարող է իրեն օգնել, ո՞վ կարող է իրեն նորից հանդիպեցնել Զեմիրեի հետ: Նա որոշում է ուղևորվել Կումանխարա. չէ՞ որ մեծ հրաշագործ Էբուդիային են պատկանում այս աղբյուրի ջրերը: Երկրորդ գործողությունը պատկերում է Էբուդիայի քարանձավը: Հայտնվում են Զեմիրեն ու Ռեբիան. նրանք աղերսում են Հրաշագործին՝ օգնել իրենց: «Մենք եկել ենք Ձեզ մոտ հավատով, Դուք եք մեր փրկությունն ու հույսը, մենք հավատում ենք Ձեզ, մխիթարեք մեզ»– խնդրում է Ռեբիան: Էբուդիան խոստանում է ամեն ինչ կարգավորել: «Զեմիրեն երջանիկ կլինի: Մի վախեցեք ոչնչից, Ձեր ցանկությունները շուտով կիրականանան»–հավաստիացնում է Հրաշագործը: Հայտնելով իրենց երախտագիտությունը՝ կանայք հեռանում են, իսկ Էբուդիան ձեռնամուխ է լինում իր խնդիրների իրականացմանը: Էբուդիան ունի գերագույն իշխանություն: Հրաշագործը հատկապես հետաքրքրվում է սիրահարներով, օգնում նրանց գտնել իրենց երջանկությունը: Գալիս են Էլսանթուրն ու Աթալմուկը: Երիտասարդը օգնություն է հայցում Հրաշագործից. նա սիրում է մի աղջկա, ում անունն անգամ իրեն անհայտ է: Սակայն իր մոտ է նրա մատանին: Էբուդիան անմիջապես կռահում է, որ խոսքը Զեմիրեի մասին է: Նա Էլսանթուրից վերցնում է մատանին, կախարդում է և վերադարձնում երիտասարդին՝ որպես թալիսման. այսուհետ մատանին ուղի ցույց կտա Էլսանթուրին, կօգնի հաղթահարել սպասվող հնարավոր բոլոր խոչընդոտները, և նրա բոլոր ցանկությունները կիրականանան: Այնուհետև Հրաշագործը շարժում է ձեռքը՝ հայտնվում է Զեմիրեի պատկերը: «Ես տենչում եմ ապրել ու մեռնել որպես քո ցանկությունների խոնարհ ծառա, իմ աստվածային հրեշտակ»–խոստովանում է սիրահարված երիտասարդը: Զեմիրեի պատկերն՝ անհետանում է: «Ցնծա, դառնությունն անցավ: Ձեր սիրահար սրտերին օգնելու համար ես անձամբ կգամ՝ քեզ և քո սիրեցյալին երջանկացնելու նպատակով»–հավաստիացնում է Հրաշագործը: Հեռանալուց առաջ Էլսանթուրը հայտնում է իր անսահման երախտագիտությունը. «ինձ հետ միասին իմ բոլոր բարեկամները ծնկաչոք կօրհնեն քո անունը»: Երրորդ գործողությունը ներկայացնում է Զեմիրեի հոր՝ Բենեզարի ապարանքը: Զեմիրեն անդադար հիշում է Էլսանթուրին, իրենց առաջին ու միակ հանդիպումը Չայ–Բաշի անտառում: Զեմիրեի դառը մտորումներն ընդհատում է վերջինիս մտերմուհին՝ Սուհայլեն: Նա տեղեկացնում է, որ այդ օրը Բենեզարի որոշմամբ նա պիտի ամուսնանա. տանն արդեն ավարտին են մոտենում հարսանյաց ճոխ հանդեսի պատրաստությունները: Զեմիրեն ցնցված է՝ հայրն իրեն այդ մասին դեռևս ոչինչ չի ասել: Ներս է մտնում Բենեզարը, և ամեն ինչ պարզվում է: Հայրը բացատրում է դստերը, որ նա արդեն 17 տարեկան է, իսկ այդ տարիքում նա պիտի ամուսնացած լինի: Բենեզարն ընտրել է ամուսին, որն իր հարստությամբ ու ազնվազարմությամբ արժանի է բարեկամա-

օպերան է, որի լիբրետոյի հեղինակն է թատերական գործիչ, հուշարար, թատերագիր, թարգմանիչ **Տիգրան Գալեմճյանը**[1] (1844–1920): «Զեմիրեի» թատերատեքստը Տ.Գալեմճյանի թուրքերեն միակ opus–ն է, որը ֆրանսերեն (հետագայում՝ իտալերեն) է թարգմանել հայ լրագրող, «Figaro»–ի աշխատակից, փարիզաբնակ Պետրոս Անմեղյանը:

1889–1890–ին պատրաստ օպերան 1890–ի վերջին և 1891–ի սկզբին Կ.Պոլսում ներկայացվում է ինն անգամ: Ոգևորված օպերայի հաջողությունից՝ «Զեմիրեն» Փարիզում բեմադրելու մտադրությամբ 1891–ի ապրիլին Չուխաճյանը մեկնում է Ֆրանսիա: Այստեղ էլ բեմադրության ֆինանսական օժանդակությունը ստանձնած ֆրանսահայ մեծահարուստ Գ.Էգնայանի անժամանակ մահով ձախողվում է օպերայի փարիզյան բեմադրությունը[2]: Կոմպոզիտորը վերադառնում է Կ.Պոլիս: 1894–ին «Զեմիրեն» բեմադրվում է Ֆրանձինիի իտալական խմբի ջանքերով՝ Կ.Պոլսի Նոր Ֆրանսիական թատրոնում: Դրանով եզրափակվում է «Զեմիրեի» բեմական ճակատագրի պոլսական շրջանը:

Հաջորդը երևանյանն էր. 1966–ին Երևանում ստեղծվում է Հայաստանի հեռուստառադիոպետկոմի սիմֆոնիկ նվագախումբը, որը ղեկավարելու համար Սարատովից հրավիրվում է Յուրի Դավթյանը: «Եվ ահա նորաստեղծ նվագախմբի անդրանիկ ձայնագրությունն էլ հենց լինում է «Զեմիրեի» ձայնագրությունը, որն իրականացվում է Գեորգի Տիգրանովի, Յուրի Դավթյանի և Վլադիլեն Բալյանի նախաձեռնությամբ: Օպերայի արխիվային ձեռագրերի հիման վրա Վահրամ Դարբասյանը լիբրետոն իտալերենից ու ֆրանսերենից թարգմա-

նալ իրենց ընտանիքի հետ: Զեմիրեն խնդրում է հորը, որպեսզի նա համաձայնվի հետաձգել հարսանիքը, քանի որ ինքը փեսացուին չի ճանաչում, չի սիրում: Հայրը զարմանում է՝ միթե դա կարևոր է: Համոզվելով, որ իր խնդրանքներն ու աղերսանքները զուր են, Զեմիրեն հակաճառում է հորը, և կատաղած Բենեզարը հրամայում է, որ դուստրը հնազանդվի իր կամքին, քանի որ տան տերն ինքն է: Զայրացած Բենեզարը հեռանում է: Զեմիրեն անսփոփ է, նա անդադար արտասվում է, նրա տառապանքները վերջ չեն ունենա: Եվ այդ պահին ներս է մտնում Էլսանթուրը: Զեմիրեն չի հավատում աչքերին. ինչպե՞ս է նա գտել իրեն: Պարզվում է՝ իր իսկ մատանու օգնությամբ, որը դարձել է թանկարժեք թալիսման. դրա միջոցով էլ երիտասարդը հաղթահարել է բոլոր խոչընդոտները: Նրա գալն ուշացրել են լոկ պատահականությունները: Զեմիրեն տեղեկացնում է, որ այդ օրը նշանակված է իր հարսանիքը: Էլսանթուրն առաջարկում է մինչև Էբուդիայի գալուստը հեռանալ Բենեզարի տնից: Ներս է մտնում Սուհայլեն, և հնարամիտ Զեմիրեն ներկայացնում է իրենց փրկության սեփական տարբերակը: Սուհայլեն կգնա պարտեզ և կբացի դեպի դաշտը տանող դուռը, այնուհետև կգնա Զեմիրեի սենյակը, կհագնի նրա համար նախատեսված հարսանյաց զգեստը, սովորության համաձայն կծածկի դեմքը, կզարդարվի Զեմիրեի թանկարժեք զարդերով և կմասնակցի հարսանյաց հանդեսին վերջինիս փոխարեն: Չորրորդ գործողություն: Բենեզարի այգում նստած են Ռեբիան, Սուհայլեն (որպես Զեմիրե), հյուրերը: Ռեբիան առաջարկում է ամուսնուն գրկել ու օրհնել դստերը, քանի որ հյուրերն արդեն հավաքվել են: Բենեզարը բարձրացնում է Սուհայլեի քողը և քար կտրում: «Անարժան ու անհնազանդ աղջիկ»–բղավում է Բենեզարը և վրդովվում. «Իսկ ու՞ր է իմ դուստրը»: Այդ պահին կայծակն ու ամպրոպն ավետում են Էբուդիայի գալստյան մասին: Հրաշագործը մեղմում է խաբված հոր վրդովմունքը, հավատացնում, որ Զեմիրեի սիրեցյալն արժանի է աղջկան: Երիտասարդներն սպասում են, որ Բենեզարի ձեռքը միացնի իրենց: Էբուդիան Բենեզարին կոչ է անում ջերմ ընդունելություն ցույց տալ նրանց: «Սա՛ է իմ կամքը: Ես ասում եմ, ես հրամայում եմ: Կատարե՛ք»–պահանջում է Հրաշագործը: «Ձեր բոլոր հրամանները սրբազան են, մենք կկատարենք ինչ որ հրամայեք»–պատասխանում է Բենեզարը: Ներս են մտնում Զեմիրեն, Էլսանթուրն ու Աթալմուկը: Բոլոր ներկաները ողջունում են Զեմիրեին: Զեմիրեն ներում է հայցում հորից: Բենեզարը ներում է դստերն ու օրհնում սիրահարներին. շարունակվում է հարսանյաց հանդեսը (Տե՛ս Ասատրյան Ա., «Զեմիրե». Տիգրան Չուխաճյանի կարապի երգը, Երևան, 2009, էջ 76–80: «Զեմիրե», լիբրետո, ռուսերեն, ձեռագիր 34 թերթ, ԳԱԹ, Տ.Չուխաճյանի դիվան N 140):

[1] Տ.Գալեմճյանի մասին տե՛ս Ստեփանյան Գ., Կենսագրական բառարան, հատոր Ա, Երևան, 1973, էջ 215, Պեշիկթաշլեան Ն., Թատերական դէմքեր, Անթիլիաս, 1969, էջ 1113: Ասատրյան Ա., Տիգրան Չուխաճյանի երաժշտական թատրոնը, Երևան, 2011, էջ 384–389:

[2] «Զեմիրեի» բեմական ճակատագրի մասին տե՛ս Ասատրյան Ա., Տիգրան Չուխաճյանի երաժշտական թատրոնը, էջ 390–396:

նում է հայերեն, որից հետո Վահան Հարությունյանը դա վեր է ածում չափածո տեքստի: Բորիս Սակիլարին ստեղծում է նոր գործիքավորում: Ներգրավվում են Հայաստանի առաջատար երգիչները՝ Գոհար Գասպարյանը, Նար Հովհաննիսյանը, Միհրան Երկաթը, Արշավիր Կարապետյանը, Տիգրան Լևոնյանը, Ալ.Սպենդիարյանի անվան օպերայի և բալետի պետական ակադեմիական թատրոնի երգչախումբը (խմբավար՝ Ռուբեն Այվազյան): «Զեմիրեի» գրեթե 3/4–ը ընդգրկող ձայնագրությունը ճանաչվում է տարվա լավագույն ձայնագրություն ու արժանանում Խորհրդային Միության Համամիութենական ռադիոյի մրցանակին: Հետագայում ձայնագրության հիման վրա ստեղծվում է ռադիոմոնտաժ, որը տասնամյակներ շարունակ հեռարձակվում էր Մոսկվայի ու Երևանի ձայնասփյուռներով: Ոգևորված օպերայի հաջողությունից՝ կատարված ձայնագրությունը ներկայացվում է Երևանի օպերային թատրոնում, թատերական գործիչների միությունում և Հ.Պարոնյանի անվան երաժշտական կոմեդիայի պետական թատրոնում և, բնականաբար, որոշվում է բեմադրել օպերային մայր թատրոնում»[1]: Բայց «Զեմիրեն» Երևանում այդպես էլ բեմ չի բարձրանում:

«Զեմիրեի» բեմական կենսագրության երրորդ՝ ամերիկյան, էջը գրվեց 2008–ի մայիսի 30–ին, 31–ին և հունիսի 1–ին, Փասադենայում, Վաչե Պարսումյանի նախաձեռնությամբ ու ջանքերով:

Երաժշտագիտության մեջ տարածված տեսակետի համաձայն՝ «Զեմիրե»–ի հիմքում արաբական հեքիաթն է. «այն յօրինուած է ըստ արաբական հեքիաթի, որն հեղինակին հնարավորութիւն է տուել անկաշկանդ կերպով դրսեւորելու վիպապաշտական ներքին ձգտումները, եւ նուրբ ձայներանգներով բանաստեղծականացնելու սիրոյ մասին սրտառուչ մի պատմություն»[2]: Սակայն ըստ Ա.Ասատրյանի՝ արաբական հեքիաթների մեջ «Զեմիրե»–ն կամ նրա բովանդակությանը մոտ հեքիաթ չի գտնվել[3]: Մենք ևս առավել հակված ենք կոմպոզիտորի մոտեցմանը. նա իր օպերան անվանել է «Արևելյան լեգենդ»[4]:

Օպերան, որի իրադարձությունները ծավալվում են 15–րդ դարի վերջերին, Արաբիայում, բաղկացած է չորս գործողությունից՝ 22 համարից[5]:

«Զեմիրեից» մեզ հասած դաշնամուրային տրանսկրիպցիաները երեքն են[6]՝

1. Ebudiat et Ze´mire´, Grand Ballet Arabe – Էբուդիա և Զեմիրե. Մեծ արաբական պար

2. Ebudiat et Ze´mire´, 2e´me Ballet Arabe – Երկրորդ արաբական բալետ

3. Ze´mireh–quadrille, Sur les motifs de l'ope´ra comique et fe´erique – Զեմիրե-կադրիլ:

«Մեծ արաբական պարը»[7] ըստ Հ.Ավագյանի, տպագրվել է 1888 թվականին[8]: Հրատարակության առիթով «Արևելքը» գրել է. «Երաժշտապետ Տ.Չուհաճեան էֆ. նոր գործ մը հրատարակած է սոյն անուամբ: Եղանակաց շար մը որոց արաբական նկարագիրն ամբողջ երկին մասնաւոր հրապոյր մը կու տայ: Արեւելեան այս ոճը կը յարմարի նա մանավանդ

[1] Ա. Ասատրյան, «Զեմիրե». Տիգրան Չուխաճյանի կարապի երգը, Երևան, 2009, էջ 18:

[2] Ն. Թահմիզեան, Տիգրան Չուխաճեան. կեանքը եւ ստեղծագործութիւնը, էջ 162:

[3] Ա. Ասատրյան, «Զեմիրե». Տիգրան Չուխաճյանի կարապի երգը, էջ 12–13:

[4] ԳԱԹ, Տ. Չուխաճյանի դիվան N 20, «Զեմիրե», ձեռագիր կլավիրի տիտղոսաթերթ:

[5] «Զեմիրե» օպերայի վերլուծությունը տես Ա. Ասատրյան, Տիգրան Չուխաճյանի երաժշտական թատրոնը, էջ 397–449:

[6] Տես Տիգրան Չուհաճեան, Ստեղծագործութիւններ դաշնակի համար, Խմբագրութիւն՝ Հայկ Ավագեան, Գահիրէ, 2005, էջ 145–155:

[7] Տես Չուխաճյան Տ., "Ballet Arabe" «Զեմիրե» օպերայից, դաշնամուրի համար, Կոստանդնուպոլիս, տպագիր 4 թերթ, ԳԱԹ, Տ.Չուխաճյանի դիվան N 177: Tchouhadjian D. Ebudiat et Ze´mire´, Grand Ballet Arabe, Տիգրան Չուհաճեան, Ստեղծագործութիւններ դաշնակի համար, էջ 156–162:

[8] Տիգրան Չուհաճեան, Ստեղծագործութիւններ դաշնակի համար, էջ XXI:

պալլէներու. գիտենք թէ Վէրտի առիթ մը չէ կորուսած եգիպտական աւաչներով իր *Աիտան* պճնազարդել: Առաջին անգամ չէ որ Չուհաճեան էֆ. սոյն ոճով կը գրէ: Ունեցած ենք արդէն իրմէ ուրիշ արտադրութիւններ, մին միւսէն գերազանց, եւ այն՝ զոր ի լոյս կ'ընծայէ ուրիշ բան չէ բայց եթէ իր *Էպուտիաթ եւ Զեմիրէ* անուն օբէրայէն առնուած մի շատ սիրուն թերթ ամենասիրուններուն մէջ: Ով որ զինքը տեսած է իր դաշնամուրին առջեւ յօրինած ատեն այդ չքնաղ գուսաներգութիւնը, չպիտի կարենայ երբեք մոռնալ ի՛նչ խնամօք, ինչ գիտնական մտահոգութեամբ հայ երաժիշտներիս կը չարչրէր ու կը չարչրէր իր հնչեղ գործին հպատակեցնելու համար զայն իր գաղափարականին, զի պէտք է խոստովանիլ, ինչպէս ամէն արուեստագէտ որ անձնաւորութիւն մըն է, Չուհաճեան ալ ունի իւրը»[1]:

«Մեծ արաբական պարը» «Զեմիրե» օպերայի չորրորդ գործողությունից N 20 տեսարանից «Արաբական բալետն» է: Տեսարանն իր կառուցվածքով ռոնդո է և ունի հետևյալ սխեման.

A+B+A+C+Coda(A)

Ռոնդո ձևն առավելագույնս համապատասխանում է բալետային մեծ տեսարանի էությանը: Այն թույլ է տալիս ստեղծել բազմապլան պարային էպիզոդներ:

Տեսարանն սկսվում է փոքրիկ՝ ութ տակտանի նախաբանով, որը նախապատրաստում է գլխավոր երաժշտական նյութի՝ ռեֆրենի մուտքը:

Ռեֆրենի մեղեդային գիծն աչքի է ընկնում իր հուզականությամբ, այն նրբագեղ է ու քնքուշ, ավելի անձնական ու ինքնամփոփ:

Սա հիշեցնում է արևելյան կնոջ հեզաճկուն պար: Սկսվում է թեման P շտրիխով և աստիճանաբար զարգանալով՝ դուրս է գալիս անձնական ոլորտից և հանգեցնում է բալետային մեծ տեսարանի, որտեղ երաժշտության վառ արտահայտչականության շնորհիվ աչքի առաջ հառնում է աշխույժ, մարդաշատ բալետային տեսարան D–dur տոնայնության մեջ: «Երաժշտությունը թևակոխում է արևելյան պարի տարերքը. շռայլ՝ ռիթմական տեսակետից և հարուստ՝ կերպարայնության ճկունությամբ: Սրանում իշխում է նվագախմբային գույների «թափանցիկությունը» և բացակայում որևէ ծանրաբեռնում՝ երաժշտական կտավում չկա ոչ մի ավելորդություն: Նվագախմբային գույների նուրբ խաղի միջոցով Չուխաճյանը նորովի է լուսաբանում բալետի՝ իրար հաջորդող էպիզոդներից յուրաքանչյուրը: Ռոնդոյի ձևում գրված բալետի երաժշտությունը լի է առույգությամբ, սրընթաց է ու դինամիկ, ծավալվում է մեկ շնչով: Ռեֆրենը՝ շնորհիվ տոնիկական ձայնառության անփոփոխ ֆոնի և տրելների առատության, ստանում է տիպիկ արևելյան երանգ, իսկ առաջին դրվագում համադրելով զուգահեռ տոնայնություններն ու ff և pp դինամիկ նշանները Չուխաճյանն ստեղծում է լույսի ու ստվերի էֆեկտ»[2]:

Առաջին էպիզոդի ինտոնացիոն ոլորտը կոմպոզիտորը կառուցում է կվարտա ինտերվալի վրա, որը մինչ այդ արդեն օգտագործել էր մասի փոքրիկ նախաբանում: Առհասարակ ամբողջ տեսարանի թեմաների ինտոնացիոն հիմքը կազմում են տերցիա և կվարտա ինտերվալները:

Առաջին էպիզոդին հաջորդում է ռեֆրենի երկրորդ անցկացումը նույնությամբ, այնուհետև անցում է կատարվում դեպի երկրորդ էպիզոդ՝ C, որը շարադրվում է համանուն (G–dur) տոնայնության մեջ: Սա առավել խոշոր հատվածն է, որը կարծես միջին մասի դեր է կատարում: Թեմատիկ մոտիվը հիմնվում է տերցիա ինտերվալի դեպի վեր և վար թռիչքների վրա: Հավատարիմ մնալով դինամիկ կոնտրաստի ստեղծման սկզբունքին,

[1] Նույն տեղում:

[2] Ա. Ասատրյան, «Զեմիրե» Տիգրան Չուխաճյանի կարապի երգը, էջ 64–65:

այս էպիզոդը նո ունի հարուստ դինամիկ և կերպարային ոլորտ: Կատարվող մոդուլյացիայից հետո (B–dur) թեման տեղափոխվում է բասային ռեգիստր և վերականգնվում է կվարտային ինտոնացիոն հիմքը, այս անգամ թռիչքների հակառակ՝ վարից վեր ուղղությամբ: Չուխաճյանի գրչին բնորոշ սեկվենցիոն շարժումներով հատվածը շարունակվում է՝ հարստանալով ռիթմական նոր հնարներով: Ի հայտ է գալիս նոր թեմատիկ կորիզ, բասում հայտնվում է նվագակցող պունկտիրային շարժում, և դրա շնորհիվ ավելի արտահայտիչ է դառնում երաժշտության պարային սկիզբը: Վարընթաց սեկվենցիոն շարժումը բերում է երաժշտությունը դեպի հիմնական՝ D–dur տոնայնություն և անցում է կատարվում դեպի Coda: Coda–ում շարադրվում է ռեֆրենը, որը հենվելով նախորդ էպիզոդների ֆակտուրային հնարների կիրառման, տևողությունների կրճատման վրա, ընդարձակվում է և սրընթաց պասաժների շնորհիվ ստանալով սրընթաց բնույթ, եզրափակում է հատվածը հզոր ակորդային հնչողություններով:

«Երկրորդ արաբական պարում»[1] կոմպոզիտորը ստեղծել է զվարթ, պարային տրամադրություն ամբողջ ընթացքում, ի տարբերություն «Մեծ արաբական պարի», որի ռեֆրենում տեսանելի է անձնական հույզերի, ապրումների արտահայտումը:

Ստեղծագործությունը տոնայնապես ավելի կայուն է, ինչն օգնում է այն ավելի ամբողջական ընկալելուն: Միայն Trio–ում անցում է կատարվում դեպի սուբդոմինանտային As–dur տոնայնություն: Թե՛ «Մեծ արաբական պարը» և թե՛ «Երկրորդ արաբական պարը» կառուցվածքով նման են միմյանց:

Սա նույնպես ռոնդո ձև է և ունի փոքրիկ չորս տակտանի նախաբան, որը նախապատրաստում է հիմնական երաժշտական նյութի մուտքը: Ըստ երևույթին՝ Չուխաճյանն պիեսները նախաբանով սկսելով, նպատակ է հետապնդել հիմնական երաժշտական նյութը դարձնել ավելի ընդգծված և արտահայտիչ: Փոքրիկ նախաբանի շնորհիվ ունկնդիրն արդեն համակվում է համապատասխան տրամադրությամբ և հետագա շարադրանքի սպասումով: Հիմնական թեման՝ ռեֆրենն աչքի է ընկնում պարային, զվարթ տրամադրությամբ: Թեմային առանձնակի գրավչություն են հաղորդում նաև տակտի թույլ մասի վրա ընկնող շեշտերը, որոնց միջոցով ակնհայտ է դառնում երաժշտության պարային բնույթը: Բավական հագեցած է նվագակցությունը: Առկա են և՛ ակորդներ, և՛ փոքրիկ մեղեդային անցկացումներ, և՛ ինտերվալային շարժումներ: Այն դուրս է գալիս զուտ նվագակցության ֆունկցիայից և հավասարապես լրացնում է մեղեդային գիծը:

Միջին մասը՝ Trio–ն, նախ և առաջ առանձնանում է տոնայնության փոփոխությամբ և ի հայտ է բերում նոր մեղեդային գիծ՝ թեմա, որը սկզբում շարադրվում է բասում ben marcato il basso նշումով, այնուհետև շարունակվում է վերին ռեգիստրում՝ բերելով նոր տոնայնական շեղում c–moll:

Դրան հաջորդում են խրոխտ, պունկտիրային կոչերը բասում, որոնց հետևում է PP պատասխանը վերին ռեգիստրում: Երկրորդ կոչական նախադասությունը բերում է հանդիսավոր տրամադրություն և կապ է ստեղծում հաջորդող նյութի հետ: Շարունակվում են դինամիկ կոնտրաստները, վերականգնվում է երաժշտության պարային բնույթը և Trio–ի ավարտին բասում նորից հնչում է թեման՝ առաջնորդելով դեպի Coda:

Coda–ն, ինչպես և «Մեծ արաբական բալետում» հիմնական երաժշտական նյութի շարադրումն է, որը փոքրիկ եզրափակիչ կտորով և ակորդների ու շեշտերի շնորհիվ հաստատում է հիմնական տոնայնությունը:

Ստեղծագործությունը Չուխաճյանն ավարտում է տոնայնության մեղմ P հնչողությամբ և հաստատմամբ:

[1] Տես Tchouhadjian D. Ebudiat et Ze´mire´, 2e´me Ballet Arabe, Տիգրան Չուհաճեան, Ստեղծագործութիւններ դաշնակի համար, էջ 163–168:

Այն, որ այս պարը դուրս է մնացել օպերայից, մեզ թույլ է տալիս ենթադրել, որ Չուխաճյանը նպատակ է ունեցել ստեղծել արաբական պար՝ իրեն բնորոշ արևելյան կոլորիտով համեմված, իսկ այս պարն աչքի է ընկնում հստակ արտահայտված արևմտյան երաժշտությամբ, կոմպոզիտորն այստեղ որոշակի հակասություն գտնելով անվանման և երաժշտության միջև, այն բաց է թողել օպերայի հետագա տարբերակներում: Այժմ ունկնդիրներն ու երաժիշտները հնարավորություն ունեն այս պարին ծանոթանալու միայն դաշնամուրային տրանսկրիպցիայի տեսքով:

«Զեմիրե–կադրիլը»[1]՝ գրված «Զեմիրե» օպերայի մոտիվների հիման վրա (այդ է վկայում ստեղծագործության ենթավերնագրում տեղ գտած Sur les motifs de l'ope´ra comique et fe´erique Ze´mireh նշումը), բաղկացած է վեց ոչ մեծ պարային տեսարաններից, վեց պատկեր–կերպարներից՝ Pantalon, E´te´, Poule, Tre´nis, Pastourelle և Finale: Ինչպես տեսնում ենք, հավատարիմ ռոմանտիկ երաժշտության ավանդույթներին, կոմպոզիտորն իր ցիկլ է ներմուծել ծրագրայնությունը՝ պիեսներից յուրաքանչյուրին տալով վերնագրեր:

Իսկ ինչու՞ է Չուխաճյանն այն անվանել կադրիլ: Կադրիլը, որը բառացի նշանակում է չորս հոգուց բաղկացած խումբ, եվրոպական մի շարք ժողովուրդների մոտ տարածված պար է, որը ենթադրում է քառակուսիներով դասավորված չորս զույգերի մասնակցություն: Չափը, որպես կանոն, 2/4, բաղկացած է 5–6 ֆիգուրից, որոնցից յուրաքանչյուրն ունի իր անվանումն ու ուղեկցվում է յուրահատուկ երաժշտությամբ: 17–րդ դարի վերջից մինչև 19–րդ դարի վերջը սալոնային ամենահանրահայտ պարերից էր[2]:

Սա փայլուն գաղափար էր, որը Չուխաճյանին հնարավորություն ընձեռեց սինթեզել և մի ստեղծագործության մեջ միահյուսել կադրիլը, ցիկլային կառուցվածքը և ծրագրայնությունը: Հավատարիմ մնալով կադրիլի եվրոպական ավանդույթներին և ձևակառուցմանը՝ Չուխաճյանն իրեն բնորոշ կոմպոզիտորական բարձր վարպետությամբ համադրել է այս մի քանի ժանրերին բնորոշ գծերը: Սա ցիկլ է, որն առանձնանում է կերպարների հարուստ ու բազմազան աշխարհով, մեղեդային գծերի առատությամբ, կառուցվածքի հստակությամբ: Այստեղ բացակայում են տեմպի և ստեղծագործության բնույթի վերաբերյալ կոմպոզիտորի նշումները: Նա կարծես ցանկանում է զարկ տալ կատարողի երևակայությանը, երաժշտական ճաշակին և անհատական մոտեցմանը:

Հիմնականում բոլոր համարները եռամաս կառուցվածքով ավարտուն փոքրիկ պիեսներ են, որտեղ գերիշխում են պարային, զվարթ տրամադրությունները:

1. Առաջին պիեսում՝ **«Pantalon»**, Չուխաճյանն օգտագործել է երեք թեմա՝ դրանց միջև ստեղծելով վառ կոնտրաստներ: Պանտալոնեն մեզ հայտնի կոմիկական, երգիծական պերսոնաժ է, որը ներկայանում է տարբեր կերպարներով, և երեք թեմաները հրաշալիորեն կատարում են այդ դերերը: Նրանք կարծես այս պերսոնաժի տարբեր դիմակները լինեն:

Առաջին թեման ստանձնում է հիմնական երաժշտական նյութի դերը՝ իրար կապելով բոլոր թեմաները: Այն հարուստ է դինամիկ և ազոգիկ նշաններով, ինչն օգնում է կերպարի բացահայտմանը: Թեման ունի զվարթ, երգիծական բնույթ, որին հակադրվում է արևելյան երանգով և հնչողությամբ հագեցած երկրորդ թեման: Այստեղ օգ-

[1] Տես Չուխաճյան Տ., "Zemireh Quadrille" դաշնամուրի համար, Լայպցիգ, տպագիր 4 թերթ, ԳԱԹ, Տ.Չուխաճյանի դիվան N 179: Tchouhadjian D. Ze´mireh–quadrille, Sur les motifs de l'ope´ra comique et fe´erique Ze´mireh, Տիգրան Չուհաճեան, Ստեղծագործութիւններ դաշնակի համար, էջ 169–175:

[2] Տես Музыкальный энциклопедический словарь, Москва, 1991, էջ 224:

տագործված է արևելյան երաժշտության բնորոշ մեծացրած սեկունդա ինտերվալը, իսկ բասում հնչում է դոմինանտային ձայնառությունը: Այս թեման ունի հոսուն, հեզաճկուն բնույթ: Թեև թեմաները ցուցադրվում են շատ կարճ, ութից–ինը տակտի ընթացքում, սակայն դա բավական է հակադիր կերպարները լիովին արտահայտելու համար: Պիեսի կառուցվածքն է. A–B–A–C–A:

Երրորդ թեման՝ Es–dur, անցնում է առաջինի զուգահեռ մաժորում և կարծես առաջինի շարունակությունն է: Ի դեպ, այս թեմայում Չուխաջյանն օգտագործել է «Զեմիրե» օպերայի առաջին գործողությունից N 5 տեսարանից կանանց խմբերգի երգամասը[1], որը շարադրված է A–dur–ում և, ի տարբերություն Կադրիլի, մոդուլյացիա չէր պարունակում:

Պիեսի տոնայնական կառուցվածքում ընդգրկված են c–moll–Es–dur–c–moll տոնայնությունները:

2. E՛te՛ (Ամառ) – Ելնելով անվանումից՝ սա վառ և գունագեղ բնապատկեր է, ամբողջովին պարային բնույթի մեղեդայնությամբ հագեցած: Պիեսի առաջին՝ G–Dur հատվածի համար նյութ է ծառայել «Զեմիրե» օպերայի N 5 տեսարանի սկզբնական նվագախմբային պարտիան, որն այնտեղ շարադրված է F–dur–ում և մոդուլացնող պարբերություն է (F–dur – C–dur)[2]: Նույն մոտիվի հատվածն օպերայում կար դեռևս N 4 տեսարանից Աթալմուկի կանցոնետայի նվագախմբային նվագակցության մեջ F–dur–ում[3]: Պիեսի այս բաժնում, ըստ էության ներկայացված է Աթալմուկը՝ «Զեմիրե» օպերայի կոմիկական սկզբի միակ կրողն է, կոմիկական միակ կերպարը:

Պիեսի միջին մասում կոմպոզիտորն օգտագործել է օպերայի չորրորդ գործողությունից N 20 տեսարանից «արաբական բալետի» B–dur էպիզոդը, որն օպերայում հնչել էր նաև չորրորդ գործողության ինտրոդուկցիայում՝ H–dur–ում: Իսկ պիեսում կոմպոզիտորն ընտրել է D–dur–ը: Ի տարբերություն պիեսի՝ օպերայում սա մոդուլացնող պարբերություն է՝ B–dur–F–dur: Օպերայի համեմատ պիեսում նվագակցության նվագամասում առկա են ֆակտուրային որոշակի փոփոխություններ:

Պիեսի տոնայնական կառուցվածքում ընդգրկված են G–dur–D–dur–G–dur տոնայնությունները:

3. Poule (Հավ) – Այս պիեսում ցիկլում առաջին և միակ անգամ երևան է գալիս չափի փոփոխություն, 2/4ը փոխարինվում է 6/8–ով:

Իր կառուցվածքով նման է առաջին համարին, նույնպես օգտագործված են երեք տարբեր թեմաներ և կրկին առաջին թեմային է վերապահված գլխավոր դերը ձևակառուցման մեջ: Օգտագործելով ստակատո շտրիխը և բախման երկրորդ ութերորդականի փոխարեն պաուզան, կոմպոզիտորն ստեղծել է թռչնին բնորոշ բնութագրական կերպար: Սրան հաջորդում է քնարական–երգային մինորային կտոր: Coda–ից հետո, որտեղ հնչում է գլխավոր թեման օկտավային կրկնապատկված հնչողությամբ, շարադրվում է նոր էպիզոդ B–dur տոնայնության մեջ, որից հետո գլխավոր թեմայի կրկնությամբ պիեսն ավարտվում է:

4. Tre՛nis (Արցունքներ) – Այս հատվածը կարծես իր վրա է վերցնում ցիկլի կենտրոնական հատվածի դերը: Արդեն անվանումն իսկ հուշում է, որ այստեղ կոմպոզիտորն առաջին անգամ ցիկլում փորձել է ներմուծել անձնական հույզեր, թեև այն սկսվում է հանդիսավոր, քայլերգային տրամադրությամբ և վարընթաց սեկվենցիոն շարժմամբ:

Պիեսի առաջին՝ D–dur հատվածում կոմպոզիտորն օգտագործել է «Զեմիրե» օպերայի երկրորդ գործողությունից N 12 տեսարանից երգչախմբի և նվագախմ-

[1] «Զեմիրե», կլավիր, ձեռագիր 143 թերթ, ԳԱԹ, Տ.Չուխաջյանի դիվան N 20, էջ 18:

[2] Նույն տեղում, էջ 16:

[3] Նույն տեղում, էջ 14–ի հակառակ կողմում:

բի G–dur հատվածը[1], որն օպերայում շարունակվում է D–dur–ում, բայց արդեն առանց երգչախմբի, միայն նվագախմբի նվագամասում[2]: Օպերայում այս հատվածը նախապատրաստում է Էբուդիայի մուտքը:

Պիեսը եզրափակվում է առաջին D–dur մասի կրկնությամբ:

Պիեսի տոնայնական կառուցվածքում ընդգրկված են D–dur–A–dur–D–dur տոնայնությունները:

5. Pastourelle (Գեղջկական) – Ծրագրային անվանումը ներկայացնում է դինամիկ կոնտրաստներով հագեցած կենսուրախ, առույգ տեսարան պատկերող երաժշտական կերպարը: Կառուցվածքում ուշագրավ է այն փաստը, որ կրկնվող էպիզոդները դասավորված են համաչափ.

A – B – C – B – A

D–dur – A–dur – D–dur – A–dur – D–dur

Երրորդ էպիզոդն այսպիսով կենտրոնական դեր է կատարում, որտեղ առավել հարուստ հարմոնիաներ են հնչում:

Պիեսի տոնայնական կառուցվածքում ընդգրկված են D–dur–A–dur–D–dur տոնայնությունները:

6. Finale (Ֆինալ) – Ցիկլի եզրափակիչ մասում, կարծես, ականատես ենք լինում զույգերից կազմված պարող խմբերի: Երաժշտությունը շատ սրընթաց, դինամիկ կոնտրաստներով հագեցած բնույթ ունի: Էպիզոդներն այստեղ փոքր–ինչ ավելի ծավալուն են, քան նախորդ պիեսներում:

Միջին բաժնում՝ B–dur հատվածում, միանգամից փոխվում է տոնայնությունը, F–dur–ից անցում է կատարվում B–dur տոնայնություն. այստեղ Չուխաջյանն օգտագործել է «Զեմիրե» օպերայի երրորդ գործողությունից N 16 տեսարանից Զեմիրեի և Էլսանթուրի զուգերգի F–dur հատվածը, որն անցնում է թե՛ երգիչների վոկալ երգամասում, թե՛ նվագախմբային նվագամասում[3]: Պիեսի վերջին, առավել լարված հատվածում առաջանում է ավելի հզոր, էներգիայով լի հնչողություն, որից հետո ըստ կրկնության նշանի՝ կրկնվում է պիեսն ամբողջությամբ: Այստեղ խտացված է ամբողջ ցիկլի կենսախինդ, պարային տրամադրությունը:

Ավարտելով խոսքը «Զեմիրե–կադրիլ» ցիկլի մասին, պետք է փաստենք, որ սա իր պատմական նշանակությամբ աննախադեպ երևույթ է հայկական դաշնամուրային երաժշտության ստեղծման և զարգացման ճանապարհին և պետք է որ իր ուրույն և արժանի տեղը զբաղեցնի հայ դաշնամուրային երաժշտության փառավոր էջերում:

Այսպիսով՝ «Զեմիրեից» երեք տրանսկրիպցիաները միավորվում են մեղեդային շռայլությամբ, ռիթմաինտոնացիոն սրությամբ և ճկունությամբ, ինչպես նաև դրանց կերպարային սրամտությամբ: Մեղեդիական գծերը Չուխաջյանը հագեցրել է իր ստեղծագործական ձեռագրին բնորոշ երգայնությամբ, դրանք շատ արագ տպավորվում են՝ համապատասխան տրամադրություն հաղորդելով թե՛ կատարողին և թե՛ ունկնդրին:

Էական տարբերություններ կլավիրի և դաշնամուրային փոխադրությունների մեջ մենք չենք նկատում: Հեղինակն, ըստ երևույթին, նպատակ է ունեցել «Զեմիրեի» երաժշտությունը ճանաչելի դարձնել ունկնդիրների ավելի լայն շրջանակի համար, հնարավորություն ընձեռել ոչ միայն լսել հատվածներն օպերայի ներկայացումների ժամանակ, այլև հնչեցնել ամենատարբեր առիթներով և վայրերում:

Դաշնամուրային կատարման համար կարևոր է ունենալ տեղեկություն օպերայում տվյալ հատվածների վերաբերյալ, և իհարկե դրանք պահանջում են տեմբրային գուներ, հագեցած հնչողությամբ կատարում:

[1] Նույն տեղում, էջ 60–ի հակառակ կողմում:

[2] Նույն տեղում, էջ 61:

[3] Նույն տեղում, էջ 92–ի հակառակ կողմում:

Չուխաճյանի այս փոխադրումները կատարելիս դաշնակահարը կարող է հետապնդել մի քանի նպատակ`

1. Ունկնդրին ծանոթացնել Չուխաճյանի օպերային արվեստի անհայտ էջերին, որպիսին է «Զեմիրե» հեքիաթ-օպերան, քանի որ նույնիսկ պրոֆեսիոնալ երաժիշտներից քչերն են ծանոթ այս հիրավի հանճարեղ, իր տեսակի մեջ անդրանիկ և պատմական նշանակություն ունեցող ստեղծագործությանը:

2. դաշնակահարը կարող է դաշնամուրի վրա հնարավորինս վերստեղծել նվագախմբային և երգային հնչողություն, որը, թեև նրանցից շատ ջանքեր կպահանջի, սակայն նոր մակարդակի կբարձրացնի նրա կատարողական վարպետությունը:

Հոդվածի ներկայացման ամսաթիվը 22.06.2012

ФОРТЕПИАННОЕ ТВОРЧЕСТВО ТИГРАНА ЧУХАДЖЯНА: ТРАНСКРИПЦИИ ИЗ ОПЕРЫ "ЗЕМИРЭ"

АННА АСАТРЯН

Заместитель директора Института искусств Национальной Академии наук РА, доктор Искусствоведения

АННА АДАМЯН

Аспирант Ереванской государственной консерватории имени Комитаса

В данной статье представлена мало изученная, однако имеющая исторического значения страница – фортепианная музыка великого армянского композитора Тиграна Чухаджяна. В частности, анализируются фортепианные транскрипции на темы оперы «Земирэ». В статье также преведены примечательные факты о создании и исполнении оперы.

Дата представления статьи 22.06.2012

PIANO HERITAGE OF TIGRAN TCHOUHADJIAN TRANSCRIPTIONS FROM THE OPERA ««ZEMIRE»»

ANNA ASATRYAN

Deputy Director of the Arts Institute of the National Academy of Sciences, RA, Doctor of Arts

ANNA ADAMYAN

Postgraduet of Yerevan State Conservatory after Komitas

The article reveals some interesting facts about less known piano heritage of the Armenian great composer T. Tchouhadjian. Particulrly, his piano transcriptions from the opera "Zemire" are being analized in the given research. Many attractive facts about creation and presentation of this opera are illustrated and covered, as well.

Article submission date: 25.06.2012

ԳԻՏԱԿԱՆ ՕՐԱՑՈՒՅՑ
НАУЧНЫЙ КАЛЕНДАРЬ
SCIENTIFIC CALENDAR

SEPTEMBER 2012

- **International Conference on Computer Science, Information System & Communication Technologies** (ICCSISCT 2012)
  1st to 2nd September 2012
  Bangkok, Thailand
  Website: http://www.csisct.com
  Contact person: Conference Secretariat

- **2012 4th International Conference on Software Technology and Engineering (ICSTE 2012)**
  1st to 2nd September 2012
  Phuket, Thailand
  Website: http://www.icste.org/
  Contact person: ICSTE 2012 Secretary

- **Passion Purpose Potency Bangkok**
  3rd to 8th September 2012
  Bangkok, Thailand
  Website: http://www.tglp.com.au/passion-purpose-potency-conference/
  Contact person: Monique Hewitt

- **The first Unisa international ODL conference**
  5th to 7th September 2012
  Pretoria, South Africa
  Website: http://www.unisa.ac.za/odl12
  Contact person: Dr Paul Prinsloo

- **7th Annual Conference of Australian College of Nurse Practitioners**
  6th to 8th September 2012
  Gold Coast, Queensland, Australia
  Website: http://www.dcconferences.com.au/acnp2012
  Contact person: Melissa Best

- **11th International Conference on Complexity in Acute Illness**
  6th to 9th September 2012
  Ottawa, Ontario, Canada
  Website: http://iccai2012.org
  Contact person: ICCAI 2012

- **International Psychogeriatric Association International Meeting 2012**
  7th to 11th September 2012
  Cairns, Queensland, Australia
  Website: http://www.ipa2012cairns.com/
  Contact person:

- **Indo-Global Education Summit 2012**

7th September to 11th July 2012
Hyderabad, Andhra Pradesh, India
Website: http://www.indus.org/
Contact person: Ashok Kallam

- **2012 SALT International Conference**
  9th to 10th September 2012
  Arau, Perlis, Malaysia
  Website: http://saltconference.wordpress.com
  Contact person: Mr Azaharee Abdullah, Mr Mohamad Fadhili Yahaya

- **2nd International Conference on Geographies of Education**
  10th to 11th September 2012
  Loughborough, United Kingdom
  Website: http://www.lboro.ac.uk/departments/gy/goe/
  Contact person: Sarah Holloway

- **NARD INTERNATIONAL CONFERENCE 2012**
  10th to 14th September 2012
  Uyo, AKWA-IBOM, Nigeria
  Website: http://www.wesoeduonline.com
  Contact person: ASSO. PROF. BYRON U. MADUEWESI

- **ACADEMIC DEMARCATIONS: DISCIPLINES AND INTERDISCIPLINARITY**
  12th to 14th September 2012
  Oslo, Norway
  Website: http://www.uio.no/forskning/tverrfak/kultrans/aktuelt/konferanser/demarcations/
  Contact person: Vidar Gr?tta

- **1st Moodle Research Conference**
  14th to 15th September 2012
  Heraklion, Crete, Greece
  Website: http://research.moodle.net/
  Contact person: Mrs Constantina Georga

- **HUMANISTIC FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND LEARNING I. Innovative methods and approaches**
  14th to 15th September 2012
  Nitra, Slovakia
  Website: http://www.kaa.ff.ukf.sk/index.php/en/events/121-humanistic-foreign-language-teaching-and-learning-i
  Contact person: Diana Zidova

- **2nd Annual International Conference on Education & e-Learning (EeL 2012)**
  17th to 18th September 2012
  Bali, Indonesia
  Website: http://www.e-learningedu.org/
  Contact person: Conference Secretariat

- **1st. International Conference on Mobile Learning, Applications and Services (mobilcase2012)**
  18th to 20th September 2012
  Melaka, Malaysia
  Website: http://mobilcase.utem.edu.my
  Contact person: Associate Prof. Dr. Sazilah Salam

- **International conference on Information Technology, E-government and applications (IC-ITEA 2012)**
  20th to 21st September 2012
  Abu Dhabi, United Arab Emirates
  Website: http://www.icitea.com
  Contact person: Conference Secretariat

- **International Conference on Internet , E-Learning and Education Technologies (ICIEET 2012)**
  23rd to 24th September 2012
  Dubai, United Arab Emirates
  Website: http://www.icieet.com
  Contact person: Conference Secretariat

- **The Digital Education Show Asia**
  25th to 26th September 2012
  Kuala Lumpur, Malaysia
  Website: http://www.terrapinn.com/digitaleducation
  Contact person: Amelia Yeo

- **International Conference on ICT Culture in Education**
  27th to 29th September 2012
  New Delhi, Delhi, India
  Website: http://etma-india.in/ictce2012/
  Contact person: Charu Dhingra

- **3rd international conference on Cultural Diversity and Multilingualism**
  27th to 28th September 2012
  Cluj-Napoca, Cluj, Romania
  Website: http://www.wix.com/foreignlanguages/conference
  Contact person: Sonia Munteanu

- **ICEM 2012**
  27th to 29th September 2012
  Nicosia, Cyprus
  Website: http://icem2012.cardet.org
  Contact person: Dr. Charalambos Vrasidas

- **2012 2nd International Conference on Education, Research and Innovation – ICERI 2012**
  28th to 29th September 2012
  Phnom Penh, Cambodia
  Website: http://www.iceri.org/
  Contact person: ICERI 2012 Secretary

- **International Conference on Social and Technological Development (STED 2012)**
  28th to 29th September 2012
  Banja Luka, Bosnia and Herzegovina
  Website: http://conference.univerzitetpim.com
  Contact person: Prof. dr Mile Vasic
  OCTOBER 2012

- **Quality Matters' 4th Annual Conference on Quality Assurance in Online Learning**
  3rd to 6th October 2012
  Tuscon, AZ, United States of America
  Website: http://www.qmprogram.org/4th-annual-conference
  Contact person: Beth Knapp/Grace Hall

- **E-Learn 2012 : World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, & Higher Education**
  9th to 12th October 2012
  Montreal, Quebec, Canada
  Website: http://aace.org/conf/elearn
  Contact person: AACE Conferences

- **Ulearn12**
  10th to 12th October 2012
  Auckland, North Island, New Zealand
  Website: http://core-ed.org/ulearn
  Contact person: Sherry Chrisp

- **18th Annual Sloan Consortium International Conference on Online Learning**
  10th to 12th October 2012
  Orlando, Florida, United States of America
  Website: http://sloanconsortium.org/aln
  Contact person: Christine Hinkley

- **International Symposium – Foreign Language Education and Its Applications in Prep Classes(I)**
  11th to 13th October 2012
  Istanbul, Turkey
  Website: http://sempozyum.marmara.edu.tr/YabanciDilSempozyumu2012/
  Contact person: Lect. F. Sebnem Ozgur

- **42nd Annual ISETL Conference**
  11th to 13th October 2012
  San Antonio, Texas, United States of America
  Website: http://www.isetl.org/conference/
  Contact person: Jill Lane

- **1st International Conference on Tertiary Language Education**
  11th to 12th October 2012
  Subang Jaya, Selangor, Malaysia
  Website: http://www.taylors.edu.my/ICTLE/
  Contact person: Hema Letchamanan

- **Ubiquitous Learning: An International Conference (Fifth Annual)**
  12th to 13th October 2012
  Champaign-Urbana, Illinois, United States of America
  Website: http://ULConference.com
  Contact person: Abigail Manekin

- **Stretching Horizons – Educational Travel Conference**
  12th to 13th October 2012
  Bristol, United Kingdom
  Website: http://www.stretchinghorizons.co.uk
  Contact person: Nichola Vickers

- **The 6th International Conference on Application of Information and Communication Technologies AICT2012**
  17th to 19th October 2012
  Tbilisi, Georgia
  Website: http://www.aict.info/2012
  Contact person: Abzetdin ADAMOV

- **IADIS International Conference WWW/Internet 2012**
  18th to 21st October 2012
  Madrid, Spain
  Website: http://www.internet-conf.org/
  Contact person: Conference Secretariat

- **The Creativity Workshop in New York (October 19 – 22, 2012)**
  19th to 22nd October 2012
  New York, United States of America
  Website: http://creativityworkshop.com/newyork.html
  Contact person: Ceci Glusman

- **Organizational Learning Conference – Middle East and North Africa**
  21st to 22nd October 2012
  Abu Dhabi, United Arab Emirates
  Website: http://www.olcmena.com
  Contact person: Mohamed Solyman

- **ACE – The Fourth Asian Conference on Education**
  24th to 28th October 2012
  osaka, Japan
  Website: http://ace.iafor.org/index.html
  Contact person: Kiyoshi Mana

- **E4BT (English for Business and Technology)**
  24th to 25th October 2012
  Brunei, Brunei Darussalam
  Website: http://www.itb.edu.bn/e4bt/index.html
  Contact person: Mike Cross

- **9th International Guanghua Nursing Conference**
  25th to 26th October 2012
  London, UK, United Kingdom
  Website: http://www.ghdglobal.org/
  Contact person: Shao Bing

- **2012 3rd Journal Conference on e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning (JC4E 2012 3rd)**
  26th to 28th October 2012
  HongKong,
  Website: http://www.ijeeee.org/jc4e/3rd/
  Contact person: Journal Secretary

- **2012 6th International Conference on Distance Learning and Education (ICDLE 2012)**
  26th to 28th October 2012
  Hong Kong, China
  Website: http://www.icdle.org/index.htm
  Contact person: Ms. Li

- **2012 STEMtech Conference**
  28th to 31st October 2012
  Kansas City, Missouri, United States of America
  Website: http://www.league.org/2012stemtech/
  Contact person: Edward Leach

- **American Conference for Academic Disciplines**
  29th October to 1st November 2012
  Rome, Italy
  Website: http://www.internationaljournal.org/rome.html
  Contact person: Professor Joseph Bonnici, PhD, JD

- **2nd Ireland International Conference on Education 2012**
  29th to 31st October 2012
  Dublin, Ireland
  Website: http://www.iicedu.org
  Contact person: Galyna Akmayeva

- **The 5th Asia-Pacific Conference on Engineering and Technology Education & The Second Conference on Engineering Education**
  29th October to 2nd November 2012
  Taipei, Taiwan
  Website: http://www.ateem.org.tw/apcete2012/default.php
  Contact person: Frank Tseng

NOVEMBER 2012

- **8th Central and Eastern European Software Engineering Conference in Russia**
  1st to 2nd November 2012
  Moscow, Russian Federation
  Website: http://www.cee-secr.org
  Contact person: Boris Kulakov

- **International Conference on Virtual Learning – ICVL 2012 (the 7th edition)**
  2nd to 3rd November 2012
  Brasov, Romania
  Website: http://c3.icvl.eu
  Contact person: Dr. Marin Vlada

- **ERP Future 2012 – Research**
  12th November 2012 to 0th December 0
  Salzburg, Austria
  Website: http://2012.erp-future.com/en
  Contact person: Andreas Hagn

- **4th International Conference on Innovations in Learning for the Future 2012: e-Learning**
  14th to 16th November 2012
  Istanbul, Turkey
  Website: http://futurelearning.istanbul.edu.tr
  Contact person: Informatics Department

- **International Conference ICT for Language Learning**
  15th to 16th November 2012
  Florence, Italy
  Website: http://www.pixel-online.net/ICT4LL2012
  Contact person: Lorenzo Martellini

- **Global Conference on Education**
  16th to 17th November 2012
  Los Angeles Metro, California, United States of America
  Website: http://www.uofriverside.com/edconference.html
  Contact person: Conference Coordinator

- **London International Conference on Education (LICE-2012)**
  19th to 22nd November 2012
  London, United Kingdom
  Website: http://www.liceducation.org
  Contact person: Margaret Smith

DECEMBER 2012

- **The Creativity Workshop in Dubai (December 5 – 10, 2012)**
  5th to 10th December 2012
  Dubai, United Arab Emirates
  Website: http://creativityworkshop.com/dubai.html
  Contact person: Ceci Glusman

- **Higher Education of the 21st century**
  21st to 21st December 2012
  St Petersburg, Russian Federation
  Website: http://en.lengu.ru/research/international-conferences/higher-education-of-the-21st-century
  Contact person: Olga Gavrilova

ՀՈՒՇԱԳԻՐ ՀՈԴՎԱԾԻ ՀԵՂԻՆԱԿԻՆ

Հոդվածները ներկայացվում են հայերենով, ռուսերենով և անգլերենով:

1. ՀՈԴՎԱԾԻ ԿԱՌՈՒՑՎԱԾՔԸ ԵՎ ՁԵՎԱՉԱՓԸ

Հոդվածը պատրաստվում է A 4 ձևաչափի թղթի վրա՝ միակողմանի տպված:
Տարածքը՝ վերևից՝ 2սմ, ներքևից՝ 2 սմ, ձախից՝ 2սմ, աջից՝ 2 սմ:
Տառատեսակը՝ հայերենի համար՝ «Unicode», անգլերենի և ռուսերենի համար՝ «Times New Roman»:
Տողերի միջև հեռավորությունը՝ 1,5:
Տառաչափը՝ 12:

Հոդվածի առաջին էջը պետք է ներառի՝

- հոդվածի վերնագիրը (ցանկալի է, որ վերնագրի առավելագույն երկարությունը չգերազանցի 10 բառը).
- ամփոփումը՝ ներկայացվող հոդվածի լեզվով (5–10 նախադասություն).
- հոդվածի 5–10 հանգուցային բառեր և արտահայտություններ:

Սկզբում տրվում են հոդվածի հեղինակի անունը, ազգանունը, զբաղեցրած պաշտոնը, կոչումը և գիտական աստիճանը: Հեղինակի անունը, ազգանունը լինում են թերթի մեջտեղում՝ հոդվածի վերնագրից առաջ, գլխատառ (հաստ–**Bold**), զբաղեցրած պաշտոնները, կոչումները և գիտական աստիճանները՝ փոքրատառ:

Օրինակ՝

ԱՐԹՈՒՐ ՊԵՏՐՈՍՅԱՆ

Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի տնտեսական աշխարհագրության և ԱԴՄ ամբիոնի վարիչ, մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ

Ներքևում պարբերության հեռավորությամբ կենտրոնից տեղադրվում է հոդվածի վերնագիրը (գլխատառ):

Հետո բաց է թողնվում 2 տող, և տրվում է հիմնական տեքստը:

Հիմնական տեքստից հետո ներկայացվում են հոդվածի ամփոփումները: Եթե հոդվածը հայերենով է, ապա հոդվածի վերջում ամփոփումները տրվում են ռուսերենով և անգլերենով:

Հաջորդ տողում պարբերության հեռավորությամբ հավաքվում է «Հանգուցային բառեր և արտահայտություններ»՝ նույն ձևաչափով, ինչ ամփոփումն էր:

Օրինակ՝

ԵՐԿՐԱՏԵՂԵԿԱՏՎԱԿԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԵՐԻ (ԵՏՀ) ԴԵՐԸ ԱՇԽԱՐՀԱԳՐԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ

Հոդվածում ներկայացված է երկրատեղեկատվական համակարգերի (ԵՏՀ) դերը աշխարհագրական կրթության մեջ, դասավանդման երկամյա փորձը Խաչատուր Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ–ի տնտեսական աշխարհագրության և աշխարհագրության դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնում:

Հանգուցային բառեր և արտահայտություններ՝ տարածական տվյալներ, գլոբալ տեղորոշման համակարգ, էլեկտրոնային քարտեզ, վեկտորային և ռաստրային տվյալներ, տվյալների հենքեր, տվյալների շերտեր:

Հայտնի է, որ երկրատեղեկատվական համակարգերը (ԵՏՀ, GIS) օգտագործվում են ամենատարբեր ոլորտներում, մարդկային կյանքի և գործունեության խնդիրների լուծման համար [1, էջ 5]:

Տեքստում հղումը (աղբյուրի համարը և էջը) լինում է քառակուսի փակագծերում ([1, էջ 86]), որը պետք է արտացոլվի գրականության ցանկում:
Հոդվածի վերջում տրվում է գրականության ցանկը:
Հոդվածի վերջում պետք է նշվի հոդվածի ներկայացման ամսաթիվը:
Հոդվածի հետ միասին ներկայացվում է նաև երաշխավորական կարծիք:
Հոդվածը պետք է լինի ինդեքսավորված «Հայաստանի ազգային գրապալատ» պետական ոչ առևտրային կազմակերպության կողմից:

2. ԷԼԵԿՏՐՈՆԱՅԻՆ ՏԱՐԲԵՐԱԿԸ

Պատրաստվում է «Microsoft Word» ձևաչափով: Ներկայացվում է կա՛մ սկավառակով, կա՛մ էլեկտրոնային կրիչով (Flesh), կա՛մ ուղարկվում է ինտերնետային փոստով (intercoop85@mail.ru):

3. ՀԵՏԱԴԱՐՁ ԿԱՊ

Ամսագրին վերաբերող և հոդվածների պատրաստման հետ կապված բոլոր հարցերով կարող եք դիմել.

Գլխավոր խմբագիր՝
Նաիրա Հակոբյան
Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի մասնագիտական որակավորման բարձրացման և միջբուհական համագործակցության կենտրոնի ղեկավար, հոգեբանական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր
Հայաստան, ք. Երևան, Տիգրան Մեծի 17
Հեռախոս՝ (+374 10) 59–70–29, (+374 98) 77–74–07
e–mail: intercoop85@mail.ru

ПАМЯТКА АВТОРУ

Статьи представляются на армянском, русском или английском языках.

1. ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЬИ

Формат страницы А4 (210 x 297 мм).
Поля: сверху – 2см, снизу – 2см, справа – 2 см, слева – 2 см.
Шрифт: армянский язык – Unicode; русский и английский языки – Times New Roman.
Межстрочный интервал – 1,5.
Размер символа – 12 pt.

Первая страница статьи должна включать:
- название статьи (желательно, чтобы максимальная длина названия не превышала 10 слов);
- аннотация на языке статьи (5–10 предложений);
- 5–10 ключевых слов и словосочетаний.

Перед названием статьи – имя, фамилия, должность, звание и ученая степень автора. Имя и фамилия автора размещаются по центру и набираются прописными буквами (**Bold**), должность, звание и ученая степень набираются строчными буквами.

Например:

ОЛЬГА УСКОВА
Доцент кафедры русского языка центра международного образования
МГУ им. М. В. Ломоносова,
доктор филологических наук

Название статьи располагается по центру с абзацем через пробел в один интервал (прописные буквы).

Под названием статьи через пробел в 2 интервала следует основной текст.

После основного текста представляются аннотации не на языке статьи (если статья на русском, то после основного текста помещаются аннотации на армянском и английском языках).

На следующей строке с абзацем набираются «Ключевые слова и словосочетания» таким же форматом, как аннотация.

Например:

МИР ЛИЧНОСТИ В ПРОСТРАНСТВЕ МЕТАЯЗЫКА БИЗНЕСА И СТАНОВЛЕНИЕ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ РОССИЙСКОЙ БИЗНЕС–СРЕДЫ

В статье рассматриваются процессы становления метаязыка бизнеса в русском языковом пространстве, связанные с субъектным миром (миром личности).

Ключевые слова и словосочетания: метаязык бизнеса, языковое пространство, бизнес–среда, корпоративная культура.

Одним из интереснейших лингвистических феноменов, переживающих в настоящее время период своего становления в системе русского языка, является метаязык бизнеса. Будучи языком профессионального общения российской бизнес–среды, метаязык бизнеса представляет собой сложную, многоуровневую систему, которая связана с соответствующим пространством референции, органической частью которого является мир личности [1: 5].

Сноски на литературу – номер источника и страница в квадратных скобках; нумерованный список литературы в алфавитном порядке.

Вместе со статьей представляется экспертное заключение о возможности публикации.

2. ЭЛЕКТРОННАЯ КОПИЯ

Готовится в формате «Microsoft Word». Представляется на диске, или съемном носителе (USB Flash Drive), или отправляется по электронной почте: intercoop85@mail.ru

3. ОБРАТНАЯ СВЯЗЬ

По вопросам, связанным с работой журнала и подготовкой статей, просим обращаться:

Главный редактор
Наира Акопян
Руководитель центра повышения профессиональной квалификации и сотрудничества в сфере образования Армянского государственного педагогического университета имени Хачатура Абовяна, доктор психологических наук, профессор
Армения, г. Ереван, ул. Тигран Меца 17
Телефон: (+374 10) 59–70–29, (+374 98) 77–74–07
e–mail: intercoop85@mail.ru

ARTICLE REQUIREMENTS

The articles should be in Armenian, Russian and English

1. THE STRUCTURE OF THE ARTICLE

The article should be typed on A4 format paper, on one side.
Page size: top – 2cm, bottom – 2cm, left – 2cm, right – 2cm
«Unicode» for Armenian
«Times New Roman» for English and Russian
Letter size: 12
Line Spacing: 1,5

The first page of the article:

- The title of the article(not more than 10 words)
- Brief summary of the article in the same language(5–10 sentences)
- Key words and expressions from the article(5–10words)

The article begins with the author's name, surname, title, status, position, scientific degree earned. The author's name and surname are in the middle : top of the paper with capital letters(**Bold**).

Example:

DOLAK JAN
UNESCO Chairholder on Museology
and World Heritage of Masaryk
University (The Czech Republic) PhD in History
Title of the article (in CAPITAL LETTERS)

Main body of the article should be divided into two columns
At the end of the article there should be 2 brief summaries: if the article is in English, the summaries should be in Armenian and in Russian.

Example:

LIFE–LONG EDUCATION IN MUSEOLOGY AND WORLD HERITAGE

The world and life in it have been accelerating. While still a hundred years ago a farmer used similar or even identical tools like his father or his grandfather and made use of his knowledge of the four seasons, no one can do with their knowledge acquired during school education today. We must simply learn all life long. Life–long learning or education is required by the state and progress of contemporary societies.

Key words and expressions: tertiary education, transfer system, dynamic knowledge, museality, Museology.

The Bologna process, launched in 1999, is a voluntary initiative joined by forty European countries by now, both members and non–members of the European Union. It is an action plan for the development of European university education by 2010 [1, 5].

The references should be mentioned in the article ([1, 5]), in the same order as in the Bibliography list.
At the end of the article there should be the list of Bibliography
The article should be presented with the Recommendation letter attached.

2. ELECTRONIC VERSION

«Microsoft Word» document should be presented to us either in CD or Flash, or sent to us by e–mail: intercoop85@mail.ru

3. CONTACT

Feel free to contact us if you have any questions connected with the article requirements:

Chief Editor
Hakobyan Naira
Head of the Center of Professional Quality Improvement and Intercollegiate Cooperation other Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, Doctor of Psychological Sciences, Professor
Address: Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan
Armenia, Yerevan
Str. Tigran Mets 17
Tel: (+374 10) 59–70–29, (+374 98) 77–74–07
e–mail: intercoop85@mail.ru:

Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան
Армянский государственный педагогический университет им. Хачатура Абовяна
Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐ

Միջբուհական կոնսորցիումի գիտական հանդես

•

ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Научное периодическое издание межвузовского консорциума

•

MAIN ISSUES OF PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Scientific Periodical of Interuniversity Consortium

2

Հրատարակչության տնօրեն՝
ԷՄԻՆ ՄԿՐՏՉՅԱՆ
Համարի թողարկման պատասխանատու և գլխավոր խմբագիր՝
ՆԱԻՐԱ ՀԱԿՈԲՅԱՆ
Սրբագրիչ՝
ՕՖԵԼՅԱ ԱՎԱԳՅԱՆ
Համակարգչային ձևավորումը՝
ԳՈՀԱՐ ԳՐԻԳՈՐՅԱՆԻ

Լրատվական գործունեության իրականացնող՝ Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան ՊՈԱԿ
Հասցե՝ ՀՀ, ք. Երևան, Տիգրան Մեծի 17
Վկայական՝ 03 Ա 058062: Տրված՝ 24.12.2002 թ.

Հանձնված է տպագրության՝ 15.08.2012 թ.
Տպագրությունը՝ օֆսեթ: Չափսը՝ 70×100 1/16
Թուղթը՝ օֆսեթ: Ծավալը՝ 11 տպ. մամուլ
Տպաքանակը՝ 150 օրինակ



«ԶԱՆԳԱԿ-97» ՍՊԸ
ՀՀ, 0051, Երևան, Կոմիտասի 49/2,
Հեռ.՝ (+37410) 23 25 28, հեռապատճե՝ (+37410) 23 25 95
Էլ. կայքեր՝ www.zangak.am, www.book.am, www.dasagirq.am
Էլ. փոստ՝ info@zangak.am